CARLOS ALBERTO PASERO

LENGUA PORTUGUESA & COMPRENSIÓN LECTORA

APROXIMACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS A TEXTOS ACADÉMICOS, LITERARIOS Y DE OPINIÓN

editorial Imaginante

LENGUA PORTUGUESA & COMPRENSIÓN LECTORA

APROXIMACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS A TEXTOS ACADÉMICOS, LITERARIOS Y DE OPINIÓN

LENGUA PORTUGUESA & COMPRENSIÓN LECTORA

APROXIMACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS A TEXTOS ACADÉMICOS, LITERARIOS Y DE OPINIÓN

Carlos Alberto Pasero

Colección
EPPUR SI MUOVE

editorial
Imaginante

Pasero, Carlos Alberto
Lengua Portuguesa y comprensión lectora : aproximaciones teórico prácticas a textos académicos, literarios y de opinión / Carlos Alberto Pasero. - 1a ed. - Villa Sáenz Peña : Imaginante, 2025.
190 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-631-6664-64-8

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Título.
CDD 469.8

Edición: Oscar Fortuna.
Imagen de tapa: “Liseuse de romans” (1888), de Vincent van Gogh, óleo sobre tela.

Copyright 2025 Carlos Alberto Pasero.

Libro editado en ARGENTINA.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, bajo cualquier método, incluídos reprografía, la fotocopia y el tratamiento digital, sin la previa y expresa autorización por escrito del titular del copyright.

A la memoria de mis padres,
A Miriam,
A mis amigos, maestros y colegas,
A mis estudiantes…

Nota preliminar

> Cansamo-nos de tudo, excepto de compreender. O sentido da frase é por vezes difícil de atingir. Fernando Pessoa (Bernardo Soares), *Livro do desassossego* (1982).

Los textos que integran este volumen fueron, originalmente, ponencias, informes o trabajos finales en diversas instancias de formación o investigación. A partir de temas y problemáticas derivados de la *lingüística textual*, la *pragmalingüística* o el *análisis del discurso*, tuvimos como propósito resolver algunos interrogantes surgidos en el marco de nuestra práctica docente en lengua portuguesa en el nivel superior ("lectocomprensión").

Entre esas inquietudes se encontraban la *estructuración de los textos*, el reconocimiento de *tipos* y *géneros discursivos* y el desarrollo de *competencias socio-culturales* a través de tareas de lectura, escritura o investigación en el aula. Los conceptos que tomamos de las disciplinas antes mencionadas nos sirvieron como utensilios conceptuales para analizar los documentos que utilizamos en nuestras clases (textos académicos, literarios y de opinión). Los resultados que presentamos aquí se relacionan, por lo tanto, con una labor que transita entre el *análisis textual* y la *didáctica*, en un diálogo constante entre ambas perspectivas.

En este marco, entendemos la lectura en portugués en lengua extranjera como una *actividad compleja de creación de significados* que exige del lector una labor activa y participativa. Su trabajo no se limita exclusivamente al aspecto "visible" del texto, es decir, a su materialidad lingüística (aunque esta sea, por su proximidad, un punto de partida ventajoso para estudiantes hispanohablantes). Implica además acceder al "texto invisible", lo

que requiere la elaboración de inferencias y la activación de conocimientos *lingüísticos*, *enciclopédicos*, *textuales* y *pragmáticos* almacenados en la memoria "colectiva". Dichos conocimientos se adquieren y actualizan gracias a nuestras interacciones grupales; incluidas las experiencias cotidianas de mediación que los y las docentes posibilitamos en las aulas. A esto se suman los desafíos surgidos en los últimos años con las nuevas tecnologías de la información; lo cual impone, en el corto y mediano plazo, una redefinición radical del lugar de la práctica de la lectura y la producción en el ámbito académico.

Al compartir criterios y procedimientos (siempre provisorios), esperamos haber contribuido, en la medida de nuestras posibilidades, a una didáctica para la enseñanza de portugués como lengua extranjera con fines académicos. Esta área (dentro de la cual hemos desarrollado buena parte de nuestra labor docente) comparte con la enseñanza de otras lenguas en el nivel superior una misión fundamental: promover acercamientos competentes, autónomos e inclusivos a los textos por parte de los estudiantes; y contribuir al fortalecimiento de la *competencia lectora*, así como a la promoción de la *alfabetización académica y digital*. Ante estas demandas complejas, esperamos que los trabajos aquí reunidos puedan servir, a docentes y futuros docentes, como estímulo para el abordaje y el tratamiento de textos auténticos en clases de "lectocomprensión" en lengua portuguesa.

Carlos Alberto Pasero

Buenos Aires, setiembre de 2025

Prólogo

En su libro *Lengua portuguesa & comprensión lectora. Aproximaciones teórico-prácticas a textos académicos, literarios y de opinión,* Carlos Alberto Pasero recorre con erudición y rigor las complejas sendas de la construcción del sentido textual en portugués, por aprendientes hispanohablantes. El volumen recoge aspectos de ponencias, informes o trabajos finales realizados en diversas instancias de formación académica del autor. Los textos presentados ensamblan armoniosamente el sustento teórico de cada sección y la clara ejemplificación que lo acompaña con una transposición didáctica creativa acorde con los diferentes géneros de los escritos tratados.

La obra está compuesta por seis capítulos que siguen una estructura similar. Es de notar que todos poseen interesantes epígrafes que motivan la lectura del texto y aportan miradas desde ángulos diversos. El desarrollo de cada capítulo está basado en una profunda reflexión teórica y una bibliografía muy actualizada. Para facilitar la lectura, se agregan además diagramas, figuras o esquemas, una síntesis del tema y un glosario con los términos relevantes que han sido estudiados. A estos ítems se une la propuesta didáctica para conformar un conjunto ordenado, consistente y atractivo que se reitera a lo largo de las seis secciones en que está dividido el libro.

Veamos ahora los temas estudiados. El objetivo del primer capítulo es discutir los parámetros de la textualidad a partir del análisis de una crónica literaria de carácter argumentativo. Desde el punto de vista de la *Teoría de la estructura retórica* (RST), en el capítulo siguiente, se analizan las relaciones discursivas que se pueden inferir entre los segmentos de un texto determinado. En este caso, el autor recurre a un texto de opinión, del género crónica. Bajo el título *Argumentación y*

dialogismo, el capítulo 3, está dedicado al estudio de un artículo periodístico argumentativo. Se desglosa y examina la estructura argumentativa para mostrar cómo se construye un contexto favorable para la aceptación de las ideas expuestas. A partir de un texto de Clarice Lispector, en el capítulo 4 se analiza una secuencia descriptiva literaria. *Intersemiosis, interculturalidad y texto académico*, capítulo 5 de la obra, se refiere a los implícitos culturale*s*, un tema central de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Percibir la distancia cultural entre lenguas resulta indispensable para la comprensión de textos y la construcción de nuevos conocimientos. El último capítulo, número 6, está dedicado a un análisis comparado. Se cotejan dos textos: una reseña y un ensayo desde la perspectiva del género y del discurso. Como puede observarse, la obra ofrece un amplio abanico de propuestas teórico-metodológicas en lectocomprensión que, sin duda, los docentes podrán atesorar para consulta y uso.

El minucioso estudio de Carlos Pasero ofrece una valiosa ayuda para adentrarse en la complejidad de la lectocomprensión en lengua extranjera y, especialmente, en portugués. Sus reflexiones profundas, así como sus propuestas novedosas constituyen una vía genuina de acceso a textos escritos en un idioma ajeno al propio. Las pistas provistas permiten llegar tanto a los aspectos *visibles* del texto (su materialidad lingüístico-discursiva) como a aquellos de naturaleza sociocultural "almacenados en la memoria colectiva" (palabras del autor) que se esconden y requieren un fino trabajo de exploración inferencial. El estilo directo, la mirada rigurosa que caracteriza la obra y los comentarios esclarecedores presentes en todo el recorrido posicionan al libro en un lugar relevante en el campo de la didáctica de las lenguas-culturas.

Estela Klett

Buenos Aires, octubre de 2025

CAPÍTULO 1

INTERTEXTUALIDAD Y COHERENCIA EN UNA CRÓNICA DE JOÃO UBALDO RIBEIRO[1]

> Todo lenguaje es un alfabeto de símbolos cuyo ejercicio presupone un pasado que los interlocutores comparten: ¿cómo transmitir a los otros el infinito Aleph, que mi temerosa memoria apenas abarca? Jorge Luis Borges, "El Aleph" (1949).

1. Introducción

En los cursos de lingüística textual, a menudo se propone el interrogante sobre el concepto de texto y los *criterios de textualidad*, lo que expresado en palabras de Renkema (1999) aparece formulado de la siguiente manera: "¿Qué es lo que hace que una secuencia de oraciones o emisiones constituya un texto?" (Renkema, 1999, p. 52).[2] El punto de vista expresado en esa pregunta predispone a

[1] Este capítulo fue en su origen una ponencia presentada en agosto de 2013 en las *Cuartas Jornadas Disciplinares en Lenguas Extranjeras "Proyecciones hacia la comunicación intercultural"* (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca). Una versión posterior apareció en la revista *Texto Livre. Linguagem e Tecnología* de la Universidad Federal de Minas Gerais en el año 2016.

[2] La misma pregunta podría ser enunciada en sentido inverso y adquirir, así, un tono más "normativo", tal vez, más estructural: ¿Cuándo sabemos que un conjunto de enunciados no forma un texto? La primera formulación, no obstante, reivindica el carácter colaborativo del receptor (sujeto histórico y dialógicamente construido); y hace hincapié en la identidad que es posible establecer entre texto y evento, como hecho discursivo y actividad enunciativa (textura). Al respecto, es oportuno tener en cuenta el estudio de Miranda (2015), quien analizó las diversas concepciones de texto que circulan en los materiales didácticos de portugués como lengua extranjera, comprobando la coexistencia o la superposición de nociones de texto provenientes de marcos teóricos diferentes.

aceptar una serie de *parámetros y mecanismos constitutivos de la textualidad*. Nuestro abordaje tendrá en cuenta, por lo tanto, en primer término, los siete parámetros de textualidad expuestos por Beaugrande & Dressler (1997): *cohesión*, *coherencia*, *informatividad*, *situacionalidad*, *intertextualidad*, *aceptabilidad e intencionalidad*.[3]

Tomamos como referencia nuestro trabajo docente en clases de portugués como lengua extranjera y adoptamos como objeto de análisis una crónica literaria de carácter argumentativo en lengua portuguesa del escritor brasileño João Ubaldo Ribeiro (1941-2014). Como nuestro contexto de trabajo lo constituye la enseñanza de la *lectocomprensión* en lengua portuguesa para alumnos universitarios, mayormente hispanohablantes, nuestra intención es determinar de qué manera dichos *parámetros* (o, mejor, *criterios* o *principios*) y *mecanismos* pueden servir como caminos de acceso al texto en el devenir de esa práctica, contribuyendo a la construcción de sentido (*discursividad* e *inteligibilidad*). Una serie de tareas interactivas procuran dar cuenta y fundamentar, de manera aplicada, los conceptos teóricos abordados, procurando relacionar el uso de tareas con el vasto hipertexto enciclopédico de Internet, como forma de construcción del conocimiento textual en contacto con la lengua real y en uso.

2. Textualidad y textualización

Siguiendo a Halliday & Hasan (1976), en primer lugar, consideramos que todo texto constituye una unidad de sentido de naturaleza semántica y no estructural, una unidad de uso de la

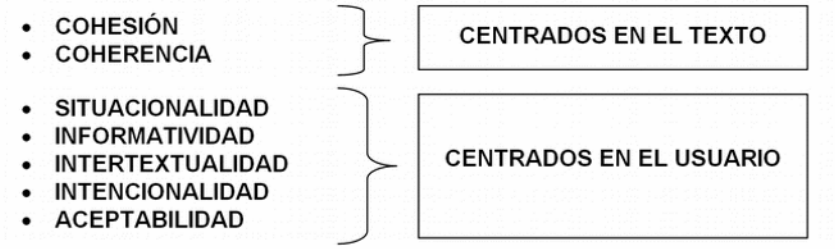
[3] Con igual criterio y como complemento de los *parámetros de textualidad*, integramos en nuestra propuesta los *mecanismos de textualización* de Bronckart (1996) y ciertos recursos de cohesión expuestos por Duarte (2003).

lengua, en una situación de interacción. No se explica como una extensión de la frase, sino como una nueva entidad teórica, que tiene como condición establecer tanto relaciones contextuales como situacionales. Apoyándonos en Adam (2005), también podemos decir que el texto no puede ser separado de su contexto, su historicidad y sus condiciones de producción y, por lo tanto, no puede ser entendido si no se lo incluye en un determinado *contexto situacional*.[4]

En este sentido, es posible postular que todo texto, debería obedecer a una serie de *parámetros o criterios de textualización*, en la medida en que no se nos aparece como una reunión aleatoria de frases, sino que reviste un determinado orden. Los siete parámetros de textualidad, establecidos por Beaugrande & Dressler (1997), procuran determinar los mecanismos que hacen que un texto no sea apenas un conjunto de frases inconexas y sin sentido. Esquemáticamente expuestos, son los siguientes (*Figura 1*):[5]

[4] Como consecuencia, un texto es coherente como resultado de su articulación con el contexto socio-pragmático de interacción. Se trata de un objeto concreto, material y empírico resultante de un acto de enunciación, en el cual convergen acciones lingüísticas, sociales y cognitivas (Marcuschi, 2008, p. 95). Un texto es un acontecimiento comunicativo que produce algún efecto de sentido para un receptor y que involucra una actividad de actualización discursiva en forma de un género determinado. Esto significa que el texto es para alguien (desde el punto de vista social) inserto en determinada cultura y detentor de las operaciones discursivas y géneros propios de la comunidad. "O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento" (Marcuschi, 2008, p. 89).

[5] Las siguientes definiciones las tomamos de Renkema (1999, p. 52 y ss.): "La *cohesión* es la conexión es la conexión que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento dentro de este. (…) La *coherencia* es la conexión que produce algo fuera del texto. Este 'algo' es habitualmente el conocimiento que se supone que tiene el oyente o lector. (…) La *intencionalidad* significa que los autores y hablantes deben tener la intención consciente de lograr objetivos específicos con su mensaje, v. g. transmitir información o refutar una opinión. (…) La *aceptabilidad* exige que una secuencia de oraciones sea aceptable para la audiencia destinataria a fin de ser considerada como un texto. (…) La *informatividad* es necesaria en el discurso. Un texto debe contener información nueva. Si un lector sabe todo lo que contiene un texto, este no califica como tal. Así, si un lector no comprende lo que está en el texto, este tampoco califica como tal. (…) La *situacionalidad* es esencial para la textualidad. Por lo tanto, es importante tener en cuenta la situación dentro e la cual el texto es producido



Ahora bien, los parámetros propuestos por Beaugrande & Dressler (1997) se nos presentan como principios normativos rígidos.[6] Sobre esto nos llama la atención Marcuschi (2008), quien propone evitar verlos como principios de buena formación textual, para lo cual sugiere el concepto de "criterios" en lugar de "parámetros". Dice este autor: "as sete condições de textualidade (…) não constituem princípios de formação textual e sim critérios de acesso à produção de sentido" (Marcuschi, 2008, p. 97). Por lo tanto, siguiendo esta recomendación, vamos a tomar los siete parámetros como *criterios* para el análisis y descripción de un texto en una situación concreta de trabajo de aula.[7]

En el plano de la *cohesión*, específicamente, podemos considerar lo que Bronckart (1996) denomina "mecanismos de textualización" y que el autor ubica en el nivel intermedio del

y considerado. (…) La *intertextualidad* significa que una secuencia de oraciones se relaciona por forma o significado con otra secuencia de oraciones." Renkema hace hincapié en el carácter subjetivo de los criterios "intencionalidad", "aceptabilidad" e "informatividad". Asimismo, destaca la desigual importancia que los parámetros de textualidad pueden tener desde la perspectiva del análisis (Renkema, 1999, p. 55).

[6] Dicen Halliday y Hasan (1976): "Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo. Por consiguiente, los textos que no sean comunicativos no pueden analizarse como si fueran textos genuinos" (Cit. en Beaugrande & Dressler, 1997, p. 35).

[7] En el tratamiento de los *parámetros de textualidad*, nos apoyamos también en Halliday y Hasan (1976), en Duarte (2003) y en Koch (2004).

"milhojas textual".[8] Su articulación contribuye a la progresión del contenido temático y contribuyen a crear series isotópicas y a mantener la *coherencia temática*. Pueden advertirse en la superficie del texto y llevan a cabo articulaciones lógicas, temporales y jerárquicas del texto.[9] A esta perspectiva le sumamos la desarrollada por Duarte (2003) al referirse a la "cohesión lexical".

Si consideramos que la *coherencia*, como dice Renkema (1999) "juega un papel en la investigación del procesamiento de texto: ¿qué conocimiento (fuera del texto) se utiliza para establecer conexiones dentro de un texto?" (Renkema, 1999, p. 55), la *intertextualidad* es constitutiva de ese *saber enciclopédico*[10] y ambos criterios se retroalimentan. No existe, por lo tanto, un "fuera del texto" ni un conocimiento que haya podido ser procesado cognitivamente al margen de la infinita cadena de textos y discursos que constituyen la competencia comunicativa del lector u oyente. Esto significa que existe una interdependencia estrecha entre coherencia e intertextualidad, ya que estos criterios de textualidad,

[8] Para Bronckart (1996), todo texto está organizado en tres niveles superpuestos, y en parte interactivos, que constituyen el "milhojas textual": a) la arquitectura interna de los textos, b) los mecanismos de textualización (conexión, cohesión nominal y cohesión verbal) y c) los mecanismos enunciativos. Esa división de estratos de análisis es concebida por el autor como una necesidad metodológica para abordar la complejidad de la organización textual.

[9] Las diversas unidades lingüísticas que encarnan las funciones de esos mecanismos son llamadas por Bronckart (1996) como "marcas de textualización". Los mecanismos de textualización son, según Bronckart (1996) los siguientes: a) la cohesión nominal (introducción y retomada), b) la cohesión verbal (relaciones de continuidad, discontinuidad y oposición expresadas por los sintagmas verbales) y c) la conexión ("organizadores textuales"). Estos mecanismos son en parte responsables de la atribución de coherencia al texto.

[10] O, también, "conocimiento enciclopédico": "Emisor y receptor comparten conocimientos que son los que les permiten economizar en la producción del texto y propician posibilidad de rellenar los huecos informativos que el texto presenta. (…) la coherencia del texto no reside en el texto elaborado, está más bien estrechamente unida al conocimiento almacenado del receptor. (…) tal coherencia tiene que ver con el diferente conocimiento enciclopédico de que dispongan individualmente los distintos receptores" (Escavy Zamora, 2009, p. 133).

sobre todo, nos demuestran de qué manera todo texto está relacionado con nuestro conocimiento del mundo y de la sociedad.[11]

Vamos a jerarquizar en nuestro análisis los criterios de *intertextualidad* y de *coherencia*, por considerar que son los más importantes. Los restantes serán tratados en segundo término y relacionados con la coherencia y la intertextualidad.[12] La decisión está, en parte, condicionada por la naturaleza del texto elegido, ya que éste presenta una división en partes cuya articulación no depende necesariamente de las marcas de textualización, sino de un entramado intertextual recuperable por la interacción que se establece con el lector, que pone a prueba su *competencia enciclopédica*.

No obstante, las circunstancias específicas del texto trabajado, consideramos, como sostiene Bronckart (1996), que todo texto conforma una unidad comunicativa destinado a ser comprendida por un interlocutor en una situación de interacción, lo cual resalta el carácter coherente de todo texto, independientemente

[11] Los aspectos centrados en el texto, la cohesión y la coherencia, por su parte, a pesar de su predominancia verbal, también dependen de creencias culturales, actitudes y representaciones.

[12] Establecemos esta restricción metodológica por lo menos a los fines del análisis textual concreto y aplicado, y con objetivos didácticos específicos — lo cual no implica, naturalmente, desconocer relevancia de los demás criterios textuales. Intertextualidad y coherencia son los principios que permiten un acceso ordenado al sentido del texto. Los otros pueden subsumirse en la coherencia o la intertextualidad. Es útil tener en cuenta lo afirmado por Koch (2004) al pasar revista a la evolución de los conceptos de cohesión y coherencia: "...a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, já que esta não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa, bem como considerar a coerência como um fenômeno semântico, por estar ligada com as macroestruturas textuais profundas (...) a distinção entre coesão e coerência não pode ser estabelecida de maneira radical, consideradas como dois fenômenos independentes (...) nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superficie textual. (...) Muitos autores passaram (...) a reivindicar que a coerência se constrói por meio de processos cognitivos operantes na mente dos usuários, desencadeadores pelo texto e seu contexto, razão pela qual a ausência de elementos coesivos não é, necessariamente, um obstáculo para essa construção" (Koch, 2004, p. 46). Lo apuntado por Koch (2004) aparece también expuesto Lopes (2005).

de cómo está conformado o estructurado. Las relaciones que establecemos entre los criterios de textualización las graficamos en el siguiente esquema (Figura 2).

Figura 2

3. Transcripción y análisis del texto

Como ya adelantamos, el texto escogido para este capítulo es una crónica[13] del escritor brasileño João Ubaldo Ribeiro (Itaparica,

[13] En lo que respecta al género *"crónica"*, cuyo ejemplo es el texto escogido para el presente análisis, se trata de una forma discursiva literaria breve, relacionada con el periodismo, de características difíciles de definir por su naturaleza multifacética. La crónica absorbe, generalmente, en su cuerpo textual, diversos tipos y géneros, siendo, por lo tanto, una especie narrativa inestable y en permanente transformación. Se puede definir, también, como un texto de opinión, que pertenece, por lo tanto, y con muchas salvedades, al tipo argumentativo en la medida en que esa es la mayoría de las veces su intencionalidad. Pero que se diferencia de otras formas semejantes, como el editorial y los ensayos más serios, por ser un género caracterizado por la creatividad, la ironía, el humor, la exageración o la hipérbole, la parodia y la presencia marcada del registro de

1941; Río de Janeiro, 2014). Publicada en el diario *O Globo*, el 11 de agosto de 1985, la misma fue incluida, posteriormente, por el autor, en su libro *Arte e ciência de roubar galinha* (Ribeiro, 1998).

"Questões Gramaticais" [14]

[Pág. 121] A gramática é a mais perfeita das loucuras, sempre inacabada e perplexa, vítima eterna de si mesma e tendo de estar formulada antes de poder ser formulada – especialmente se se acredita que no princípio era o Verbo. Estou estudando gramática e fico pasmo com os milagres de raciocínio empregados para enquadrar em linguagem "objetiva" os fatos misteriosos da língua. Alguns convencem, outros não. Estes podem constituir esforços meritórios, mas se trata de explicações que a gente sente serem meras aproximações de algo no fundo inexprimível, irrotulável, inclassificável, impossível de compreender integralmente. Mas vou estudando, sou ignorante, há que aprender. Meu consolo é que muitas das coisas que me afligem devem afligir vocês também. Ou pelo menos coisas parecidas.

***

Por que "estender" é com s e "extensão" é com x?

***

[Pág. 122] Não me conformo com a acentuação do verbo "averigüar". O certo é "averigüa", "averigúe", mas eu me recuso a acertar. Só digo "averigüa" e "averígüe" e acredito que a maior parte das pessoas que ouço falar acentua do mesmo jeito. "Averigúe" soa como uma exortação obscena gaúcha.

---

la lengua oral: "O dialogismo, assim, equilibra o coloquial e o literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como o elemento provocador de outras visões do tema e subtemas que estão sendo tratados numa determinada crônica" (SÁ, 1985, p. 11). La crónica procura captar, de ese modo, la atención del lector, en medio de otros textos que compiten con el mismo fin, apelando a instrumentos de la comicidad, la poesía y el drama. La crónica debe su amplitud y variedad formal al espacio de donde surgió, el folletín. Cfr. Meyer (1985).

[14] Consignamos en el texto, entre corchetes, los números de página correspondientes a la edición original en libro.

***

Já não posso argumentar o mesmo em relação a "tóxico". Como muitos baianos, só digo "tóchico". Quando vou dizer "tócsico", eu tusso, mas admito que se trata de um problema pessoal. "Intocsicação", então, é impossível. Felizmente Jorge Amado também fala "tóchico" e, assim, alimento alguma esperança de conseguir *status* de exceção para a nossa maneira de pronunciar.

***

Cresce a lista das palavras banidas da língua: nada prejudica, tudo penaliza; não se bota nem se põe, coloca-se; não se vende, comercializa-se; não se faz uma sugestão, mas uma colocação; não se calcula, computa-se; não se compra pão na padaria, mas na panificadora; e, finalmente, precisamos com urgência de um adjetivo para substituir "chocante" no sentido antigo, pois, como se sabe, ele, a exemplo dos políticos do PDS, mudou de partido e hoje é antônimo do que era antes.

***

[Pág. 123] Nenhuma gramática ou dicionário, que eu saiba, reconheceu a visibilíssima existência do pronome indefinido "nego", pronunciado "nêgo", que, inclusive, já entrou faz muito para a literatura, pelo menos a literatura das crônicas de jornal. Na verdade, um estrangeiro que disponha do melhor dicionário e da melhor gramática continuará ignorando um pronome de uso universal nos bate-papos informais, com sua variante paulista – "neguinho". Não é a mesma coisa que "alguém" ou "todos", mas anda perto; assim como sua forma negativa – "nego não" – não é a mesma coisa que "ninguém", mas anda perto. Todo mundo conhece frases como "nego aqui é muito tolerante", "nego não conserta esta bagunça porque não quer", "nego vai lá e dá um pau nele" etc. Nestas questões lexicográficas, nego muitas vezes deixa escapar coisas óbvias como esta.

***

Dois verbos estão a carecer de estudo. O primeiro é o verbo "chamar-chamar", de uso restrito, porém intenso. Ninguém, ao discar o telefone e não encontrar resposta do outro lado, diz "chama e ninguém atende". Invariavelmente, diz "chama-chama e ninguém atende". É o verbo "chamar-chamar", certamente defectivo e com uma conjugação curiosa por flexionar também no meio, que precisa ser regulamentada – e com certeza o deputado Freitas Nobre tem algumas ideias sobre o assunto.

O outro é o verbo "coisar", que, apesar de constar dos dicionários, é um pouco desprestigiado, senão mesmo insultado, quando me parece uma das grandes conquistas da língua portuguesa, de crescente atualidade na era tecnológica. [Pág. 124] Como conseguiria um indivíduo mecanicamente inepto como eu sobreviver sem o extraordinário verbo – tendo de coisar o como-é-o-nome do aparelho de som e pedir ao técnico que coise por favor o negócio que faz a imagem da tevê ficar coisando o tempo todo?

***

Destino infeliz, o do verbo "seviciar" e o do substantivo "sevícias" – este último sofrendo a humilhação adicional de perder o s final, a troco de nada, nos jornais, descendo assim de seu raro *status* de *pluralia tantum*. Na crônica de polícia, "seviciar" não é mais maltratar fisicamente, como era, mas, sim, submeter sexualmente. Isto gera algumas chateações, porque alguns redatores ainda se lembram do significado oficial e, se alguém apanha na cadeia, escrevem que esse alguém foi seviciado. Geralmente, quando o apanhado sai da cadeia, em vez de agradecer a denúncia feita pelo jornalista, vai lá querer dar um pau na cara dele (já aconteceu com um repórter meu, quando eu trabalhava num jornal baiano; "eu nunca fui seviciado, nunca, isso nunca!", bradava o sujeito, indignado, com um hematoma deste tamanho na cara).

Contribuições brasileiras ao desenvolvimento da língua inglesa: Margareth, em lugar de Margaret; smocking, em lugar de *smoking*; dopping, no lugar de *doping*; handicap, no sentido oposto ao da palavra inglesa; e mais Yull Brainer, Errol Fláine, New Hampichaire e Tácson, Arizona.

***

[Pág. 125] Palavras impossíveis de publicar na imprensa diária: saciedade (na expressão "à saciedade", só sai "à sociedade"); cesura (só sai "censura"); Margaret Thatcher (só sai "Margareth"); intestina (na expressão "guerras intestinas" só sai "guerras intestinais"). E, finalmente, não adianta escrever "pluripartidismo", como seria correto, em vez de "pluripartidarismo", porque vem um copidesque e emenda. "Partidarismo" não é derivado de "partido", mas de "partidário". Pluripartidarismo, assim, é a carreira dos ditos políticos do PDS, que são e já foram partidários de qualquer coisa, contanto que não saiam do poder – verdadeiros pluripartidaristas, portanto. Regime político de muitos partidos é "pluripartidista", mas só sai "pluripartidarista" mesmo.

***

Um doce aí para quem:

a) disser o que é derivação parassintética;

b) disser qual é o certo, se é obsecado, obcecado ou obsedado e qual dos três que deu "obsessão";

c) conjugar certinho os verbos colorir, fulgir, comedir-se, precaver, aprazer, adequar, foragir-se, emergir e retorquir;

d) disser qual é o ordinal de 8.569;

e) disser qual é o feminino de "rajá".

P.S.: Eu também não sei.

(*11-08-85*)

4. Coherencia e intertextualidad

Según la definición de Beaugrande y Dressler (1997), la *intertextualidad* "se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores" (Beaugrande & Dressler, 1997, p. 45). La *intertextualidad* puede también entenderse como las relaciones

explícitas e implícitas que un texto establece con los textos que le anteceden (Koch, 2004).

La crónica que analizamos se relaciona, al menos, con los siguientes textos literarios a los cuales remite en la serie cultural: a) El cuento "O gramático" (1889) de Artur Azevedo; b) La crónica "Gramáticos" (1908) de Olavo Bilac; c) La novela *Recordações do Isaías Caminha* (1909) de Lima Barreto – sobre todo en los pasajes de esta obra en los cuales aparece el personaje Lobo; d) El cuento "O gramático" de Humberto de Campos; e) El poema "Pronominais" (1925) de Oswald de Andrade; f) El capítulo intitulado "Carta às Icamiabas" de la novela modernista *Macunaíma* (1928) de Mário de Andrade; g) El primer episodio (protagonizado por Bonifácio Odulfo) perteneciente al capítulo 15 de la novela *Viva O Povo Brasileiro* del mismo João Ubaldo Ribeiro.[15]

En todos estos textos, se satiriza la figura del gramático o se cuestiona el uso (fuera de lugar) que algunos hablantes hacen de la lengua castiza, así como se rechaza el discurso de la gramática normativa como instrumento de dominación. Estos textos constituyen antecedentes literarios que permiten inscribir la crónica analizada en un *continuum* cultural en lo que respecta al *problema de la imposición de una gramática normativa* – ajena a la norma y al uso de la variante brasileña.[16]

---

[15] Los límites restringidos de este trabajo nos impiden analizar las relaciones con cada uno de estos textos. A título de ejemplo, podemos recordar la pronunciación "Fróide" que se recomienda en la "Carta às Icamiabas" redactada por el personaje Macunaíma, de la misma forma que otras palabras extranjeras son pronunciadas a la manera portuguesa en las "Contribuições brasileiras ao desenvolvimento da língua inglesa" del texto abordado en este trabajo (p. 124 de la edición original). En *Viva O Povo Brasileiro* João Ubaldo Ribeiro aborda de manera magistral entre otros aspectos ideológicos y de clase, los relacionados con el uso de la lengua considerada culta o superior.

[16] Es decir, lo que Marcuschi (2002) llama *"domínio discursivo"*: esfera o instancia de producción discursiva o de actividad humana. El tema del predominio de la gramática normativa en la educación y el discurso de los medios masivos en el Brasil (y su

Otros elementos intertextuales presentes en la superficie del texto son: a) La *Biblia*: "no princípio era o Verbo", cita del Evangelio de San Juan, que coincide con la frase que el personaje central del cuento de Bilac repite para justificarse por su extraordinaria pasión por la gramática: "– No princípio era o VERBO!"; b) La mención al escritor Jorge Amado trae a colación, indirectamente, los valores de su obra literaria, y los contenidos populares y de denuncia inscriptos en ella; c) Es evidente también el lenguaje de la prensa y, sobre todo, los ecos de las polémicas políticas, como en el caso del *transfuguismo* que tuvo como protagonistas a dirigentes del Partido Democrático Social (PDS). La ironía del autor se hace patente cuando propone encontrar otra palabra que substituya el término "chocante" ("que choca, fere, ofende, melindra", según el diccionario *Aurélio*), ya que este perdió, o tal vez agotó, su sentido original a causa de las acciones de los mencionados políticos. La alusión, posiblemente, alcance al diputado Freitas Nobre mencionado en la p. 123, miembro del PSD y posteriormente del PMDB (Partido del Movimiento Democrático Brasileño), y mentor de la implantación de la enseñanza del esperanto en el sistema formal, de ahí que el texto diga con ironía: "com certeza o deputado Freitas Nobre tem algumas idéias sobre o assunto", en referencia a la necesidad de reglamentar el uso del verbo "chamar-chamar".

Además de las marcas de otros textos en el cuerpo textual, es necesario tener en cuenta la presencia de *géneros interligados*. Es lo que Marcuschi (2002) llama "intertextualidades intergénero", o sea,

---

consecuente rechazo a los registros no prestigiosos), es abordado por varios representantes del campo intelectual de la educación lingüística en dicho país, especialmente por Marcos Bagno (Universidad de Brasilia), por ejemplo, en sus libros *Preconceito lingüístico* (2001), *A Norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira* (2003), *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa* (2004) y en numerosas entrevistas y artículos de opinión.

un género con la función de otro; un texto que tiene el aspecto formal de un determinado género, pero que fue construido con la intencionalidad y la función propias de otro género. Por ejemplo, a lo largo de la crónica que analizamos predomina el discurso gramatical, en la forma que este adquiere en las columnas de los comunicadores especializados – los que coloquialmente en portugués son llamados, no sin ironía, "gramáticos de plantão", es decir, "gramáticos de guardia", por analogía con los médicos que atienden urgencias hospitalarias. No obstante, estas columnas son pronunciadas desde el lugar del saber y del poder; en la crónica de João Ubaldo Ribeiro, al contrario, se enuncia desde el posicionamiento del lego; lo que busca también involucrar al lector en el proceso de *deconstrucción* de las certezas de la gramática normativa.

El título, a su vez, es una marca lingüística significativa, que remite directamente a ese tipo de columnas muy populares en el Brasil. "Questões gramaticais" recuerda esas columnas o secciones de la prensa periódica; lo que, tal vez, desoriente, en principio, al lector inadvertido el cual, esperando una serie de consejos gramaticales sobre el buen decir, comprueba de inmediato, en el devenir del discurso, el *gesto paródico* de un no-profesor ("vou estudando, sou ignorante, há que aprender").

El tema abordado por la crónica de João Ubaldo Ribeiro tiene un firme anclaje en la cultura popular brasileña y constituye el hilo conductor que da coherencia al texto. La coherencia, según la definición de Koch (2004), "diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentidos" (Koch, 2004, p. 40). Para la autora, la coherencia

não é apenas um critério de textualidade entre os demais (...), mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural, etc. (Koch, 2004, p. 43).

La *coherencia* de la crónica analizada está determinada, en parte, por la *forma del texto*, la "crónica literaria" (forma de la cual el mismo texto analizado es consciente: "a literatura das crônicas de jornal", p. 123) lo que, a su vez, como dijimos, recuerda las columnas de los gramáticos que escriben en diarios o revistas, dando consejos de cómo escribir correctamente, que suele calificarse en lengua portuguesa como "certo" o "errado"; y por la *unidad temática*, generada por un discurso crítico y desafiante del sentido común, construido alrededor de la gramática, apoyado en la terminología de esa disciplina, según el concepto de "coherencia textual", como es expuesto por Duarte (2003). La *"conectividad conceptual"* o *"coherencia textual"* ("factor de textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e nosso conhecimento de mundo", Duarte, 2003, p. 115) está dada, en principio, por un haz conceptual perteneciente a la gramática: "linguagem", "língua", "acentuação", "maneira de pronunciar", "variante paulista", "palavras", "antônimo", "dicionário", "pronome indefinido", "literatura", "questões lexicográficas", "verbos", "defectivo", "língua portuguesa", "substantivo", "*pluralia tantum*", "derivação parassintética", "conjugar". Esos términos son las marcas textuales que remiten a un campo del conocimiento característico; sólo que el lector enseguida advierte que los razonamientos presentados deben entenderse

insertos en el discurso humorístico y no estrictamente en el científico o serio.

Ese es el tema central del texto: el cuestionamiento satírico y humorístico de la gramática como un instrumento válido para que el hablante se mueva en el espacio de la comunicación cotidiana. Así, también, como la puesta en evidencia de los contrasentidos que se desprenden de las explicaciones gramaticales, si estos son confrontados con el uso habitual y espontáneo de los hablantes comunes. Desde el comienzo, el enunciador, quien habla a partir de su propia experiencia, busca la complicidad del lector frente a los padecimientos y rigores que la gramática impone, y, con tono zumbón, va a la búsqueda, explícita o implícitamente, de un nuevo orden de sentido sobre el fenómeno de la gramática en el ámbito del diario vivir.

Para tal fin, el texto adquiere las características de la *parodia* de ese género que podríamos llamar "columna de consejos gramaticales", determinando las siguientes oposiciones o inversiones de carácter isotópico: a) *Saber versus no-saber ("sou ignorante")*; b) *Respuestas versus preguntas ("Por que 'estender' é com...")*; c) "Raciocícios" versus "fatos misteriosos"; d) *Excepción versus norma* ("status de exceção"), etc.

Los ejemplos que el autor analiza carecen en absoluto de rigor científico y rozan el absurdo, pero son casos que se presentan con una apariencia de verdad, para revelarse inmediatamente como gestos caricaturescos y divertidos, propios del lenguaje cómico popular, ampliamente estudiado por Bakthin (1996) a propósito de la obra del escritor francés François Rabelais.

4.1. Otros criterios de textualidad

El texto se divide en nueve partes o secciones. No hay marcas textuales de cohesión entre estas – pero sí aparecen dentro de cada una de ellas. La unidad entre las partes está dada suficientemente por la coherencia textual. Entendemos por *cohesión* "las diferentes posibilidades en que pueden *conectarse entre sí dentro de una secuencia* los componentes de la *superficie textual*, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen" (Beaugrande & Dressler, 1997, p. 35). La cohesión, al nivel de la microestructura, involucra los procedimientos de conexión superficial, estableciendo las condiciones de la *contextualidad* e incluyendo la sintaxis del texto en las relaciones gramaticales. Entre los varios factores de cohesión representados en el texto en cuestión, por la brevedad de este trabajo, vamos a centrarnos en los recursos de "cohesión lexical" (Duarte, 2003) como elementos más significativos en las relaciones de cohesión no texto analizado y lo que Bronckart (1996) llama "cohesión nominal".

Estos son algunos ejemplos de *cohesión lexical*: a) Reiteración: "gramática", "língua", "coisas", "verbo", "acertar", "certo", "certinho", "palavras", "dicionário", "mas anda perto..."; b) Sinonimia: "gramática" = "loucuras", "inacabada", "perplexa", "aproximações", "milagres de raciocínio"; "os fatos misteriosos da Língua" (Opuestos: "linguagem 'objetiva'" = "inexprimível", "irrotulável", "inclassificável", "impossível de compreender integralmente" (p. 121). "milagres de raciocínio = explicações";
c) Antonimia: "linguagem 'objetiva'" x "os fatos misteriosos da língua"; "literatura das crônicas de jornal" x "crônica de polícia"; "acertar" x "errar"; d) Hiperonimia / hiponimia: verbo - verbo

defectivo; Holonimia / meronimia: "gramática" – "questões lexicográficas".

Por su parte, la *intencionalidad* y la *aceptabilidad* son factores que se complementan y desempeñan importante papel para la producción de coherencia (V. Figura 2). Según Beaugrande & Dressler (1997), en sentido estricto, en el texto debe existir una intención por parte del enunciador de presentar una producción cohesionada y coherente, aunque esto no siempre suceda. La *aceptabilidad* corresponde a la actitud del interlocutor de receptar el texto como cohesionado, coherente y relevante. En el texto analizado, diversos factores convergen en la determinación de esos parámetros o criterios: los elementos de cohesión superficial, la organización del texto dentro de un plano reconocible como columna de temas gramaticales y los rasgos de humor paródico que conducen la atención inicial del lector y modifican sus expectativas, de un texto serio a un texto cómico, según las características propias del género crónica.

La *intencionalidad*, por otra parte, en el caso concreto que analizamos, puede postularse como una crítica al peso de la gramática como discurso social en la cultura brasileña, en la senda marcada por autores como Lima Barreto (*Triste fim de Policarpo Quaresma*) y Oswald de Andrade ("Pronominais"), en el ámbito de la literatura, y, más recientemente, representado por lingüistas académicos como Bagno (2004), Ilari & Basso (2006) o Castilho (2010). En el contexto de producción, amplio y flexible de la crónica literaria brasileña (travestida, en este caso, como columna de consejos gramaticales), el interlocutor acepta las reglas impuestas por el texto, en el sentido de instaurar una discusión contraria a los moldes habituales de los consejos y comentarios gramaticales, a

partir de las numerosas marcas de humor y sátira. El final de la crónica refuerza el efecto paródico: "Eu também não sei".

Finalmente, la *situacionalidad* y la *informatividad* se refieren a la adecuación del texto y a la pertinencia en la información representada, respectivamente. Estos criterios de textualidad establecen relaciones directas y de subordinación con el criterio de intertextualidad. El enfoque de la gramática desde un punto de vista contrapuesto, paródico y crítico, es adecuado a la situación de enunciación que instaura la crónica, además de que el tono general del discurso del autor no resulta extraño al ámbito literario, donde el pensamiento adopta maneras más libres y creativas. Además, el texto presenta casos a ser estudiados que lindan con el absurdo: el verbo "coisar", aquí empleado en otro sentido que el enunciado por el diccionario; el doble sentido de la palabra "chocante"; la anécdota risueña alrededor del término "sevicias"; la referencia sobre "averigúe", "como uma exortação obscena gaúcha"; la mención de un supuesto pronombre indefinido "nêgo", etc.

Todas estas sugestiones, consideradas como recursos de humor, constituyen un material que brinda un alto grado de *informatividad*. Este factor y los recursos de cohesión, *situacionalidad*, *aceptabilidad*, *intencionalidad* e *intertextualidad* contribuyen a la coherencia global del texto.

5. Posibilidades didácticas en lectocomprensión

A partir del análisis inicial del texto, se generan una serie de contenidos culturales que deben ser transpuestos didácticamente por medio de acciones pedagógicas y estrategias lectoras. En líneas

generales, las preguntas orientadoras del trabajo didáctico podrían formularse como sigue:

a) ¿Cuáles serían los conocimientos culturales que un alumno de *portugués lectocomprensión* debería estar en condiciones de descubrir y abordar a lo largo de la lectura de textos académicos, literarios o ensayísticos en lengua portuguesa, y, en ese sentido, qué criterios deberían orientar sus estrategias de lectura?

b) ¿Cuáles deberían ser las acciones pedagógicas instrumentadas por el docente en la clase de *lectocomprensión* con el objetivo de trabajar los contenidos implícitos que dependen del contexto sociocultural y de un saber compartido?

c) ¿Cuáles serían las estrategias que deberían desarrollar los aprendices de *lectocomprensión* con la intención de volver más autónomo su trabajo con textos en lengua portuguesa (*estrategias metacognitivas*)?

A partir de esos interrogantes, proyectamos una serie de actividades y tareas pedagógicas para el abordaje de contenidos que dependen de un saber sociocultural (5.1).[17] Las tareas propuestas no constituyen un guion rígido, sino apenas un marco estructural muy general, que sólo en la contextualización de la práctica concreta del aula se podrá desdoblar en tareas circunscriptas a las necesidades de

[17] Dias & Bidarra (2010) aconsejan procedimientos que posibilitan una práctica reproductiva para, gradualmente, en etapas posteriores, posibilitar una producción creativa. Nunan (1989) secuencia las tareas en base a la psicolingüística identificando etapas de complejidad creciente. Las fases son: a) *procesamiento*, b) *producción* y c) *interacción*.

cada grupo de estudiantes, según las pautas establecidas en el diseño escolar de cada curso (tiempo, recursos, objetivos, etc.).

En la primera *fase de procesamiento y comprensión*, procuramos hacer hincapié en la relación que la intertextualidad establece con la cohesión y la coherencia, considerando que una lectura intertextual puede conferir coherencia y cohesión al texto abordado. El trabajo se desarrolla a partir del léxico específico, el cual remite a un campo o dominio discursivo característico – en el caso que nos ocupa, la filología, la gramática y la lingüística. El léxico, a su vez, permitirá el establecimiento de coordenadas semánticas o isotopías a lo largo del texto.

Las actividades propuestas en una primera etapa, tienen como objetivo que los lectores reconstruyan la red de conceptos que los términos interrelacionados permiten trazar. Basándose en este entretejido de términos, el lector va a estar en condiciones de advertir la presencia de un determinado *dominio discursivo*. Ese dominio discursivo, presente en la trama textual, deberá ser contextualizado a partir del reconocimiento de dos parámetros de género: por una parte, la constatación de la realización del "architexto" (Genette, 1982) de la *crónica* y, por otra parte, el conjunto de relaciones intertextuales que remiten a la sátira y a la parodia. La comprobación de la presencia de neologismos permitirá relativizar una primera aproximación "seria" al discurso de la crónica analizada en la línea cómica de los géneros antes mencionados.

En la segunda *fase de producción oral y escrita*, los estudiantes podrán ensayar diversas formas de transformación del discurso crítico en torno de la lengua. Es el objetivo que ellos se apropien del carácter subversivo del discurso paródico, para ingresar así en el terreno argumental, con el fin de cuestionar los discursos en torno de las lenguas y el carácter político explícito o implícito que estos

tienen. La intencionalidad resulta, así, asumida en las diversas tareas propuestas.

En la *etapa de interacción oral y escrita*, finalmente, los alumnos tienen la oportunidad de abordar otras producciones del autor, en las que, de forma recurrente, trata la temática del lenguaje, como una manera de corroborar un entramado coherente de ideas, al mismo tiempo que se refuerzan las habilidades de lectura y comprensión en nuevos contextos.

En esta como en las etapas anteriores, las herramientas basadas en la *web* brindan no sólo un soporte tecnológico, sino que son piezas indispensables en el desarrollo de una competencia de lectura comprensiva. La red de redes actualmente constituye un vasto *hipertexto enciclopédico* que, a manera del famoso "libro de arena" soñado por Borges, es una *summa* del saber compartido en diversas lenguas.[18]

En Pasero (2018) dispusimos de manera didáctica una serie de estrategias de búsqueda de información en la *web* em lengua portuguesa. En el Módulo 1 ("Coordenadas lingüísticas para la búsqueda de información en portugués") además de consignar algunos aspectos de política lingüística del portugués a nivel global,

[18] Se trata de encarar los retos de la *alfabetización digital* y de las nuevas formas de lectura y escritura, desafíos abordados por Figueiredo (2005), Tavares & Barbeito (2008), Marcuschi (2008), Albarello (2011), Perelman y otros (2011), Lemos & Matos (2014), Barbosa, Araújo & Aragão (2016) y Matos & Mendes (2019). Marcuschi (2008), a propósito de este tema, afirma: "... é possível indagar-se que tipo de prática social emerge com as novas formas de discurso virtual pela internet. Pode-se falar em letramento digital, como foi inicialmente sugerido? Creio que é cedo para tanto. Mas já se pode dizer que temos novas situações de letramento cultural" (Marcuschi, 2008, p. 202). Nuevas perspectivas de trabajo son aportadas por los ya mencionados Lemos & Matos (2014) y Xavier (2019). Este autor propone el empleo de *WhatsApp* como parte insustituible de las prácticas comunicativas contemporáneas. En esta investigación, Xavier (2019) se propuso analizar el impacto de la citada plataforma de red social como un ecosistema comunicativo para aprendizajes en la formación de estudiantes universitarios de lengua portuguesa para fines específicos. La irrupción más reciente de la IA en la labor cotidiana de docentes y estudiantes nos plantea nuevos desafíos con sus propios riesgos y oportunidades.

abordamos aspectos teóricos y prácticos relacionados con la lengua portuguesa como interfaz de búsqueda: a) Cómo usar herramientas de búsqueda avanzada y ajustar el idioma en el navegador para filtrar resultados en portugués; b) Cómo seleccionar palabras clave (descriptores) adecuados en portugués, incluyendo léxicos especializados y "falsos amigos" (palabras semejantes entre portugués y español que pueden llevar a errores); c) Cómo ubicar términos bibliográficos y de edición en portugués, útiles para entender la estructura de documentos académicos; d) Cómo aprovechar traductores, diccionarios y correctores en línea para auxiliar la lectura y búsqueda. En el Módulo 2 ("Aproximación práctica a los recursos en línea en lengua portuguesa") presentamos ejemplos concretos de recursos y estrategias, tales como: a) Distintos géneros textuales en la web (artículos, blogs, repositorios) y sus particularidades en cuanto a lectura hipertextual y multimodalidad; b) Sitios relevantes con materiales en portugués: portales académicos, bibliotecas virtuales, blogs especializados; c) Uso de las herramientas de *Google* (y otros motores) para el ajustes de las búsquedas; d) Proyectos de localización de fuentes, verificación léxica, y recomendaciones para construir repertorios temáticos de consulta.

5.1. Propuestas para actividades grupales

I. Processamento (Compreensão): Coesão + Intertextualidade + Coerência

a) **Léxico e isotopias**: Façam um levantamento das palavras e expressões que pertencem ao campo da gramática, da filologia e dos estudos da

linguagem. Por meio de uma *rede ou mapa conceitual* (https://miro.com/es/mapa-conceptual/), procurem organizar as relações que elas estabelecem entre si.

b) **Do paratexto ao gênero**: Pesquisem sobre as caraterísticas do gênero crônica na literatura brasileira. Confiram se essas características podem se atribuir ao texto lido.

c) **Intertextos**: Com base no buscador *Google*, *Google Acadêmico* e *Wikipédia* descubram quais as relações que o texto tece com outros textos: por ex. O romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*; o conto "O gramático" e o capítulo do romance *Macunaíma*, "Carta às Icamiabas", etc. Organizem as informações elaboradas para b) e c) numa apresentação com *Power Point*.

d) **Dicionário de neologismos**: Com base no próprio texto e/ou no site *Dicionário Informal* ou outros dicionários *on line* (*Priberam*, *Aurélio*, *Caldas Aulete*, etc.) confiram e analisem as palavras estudadas pelo autor que podem se considerar como "neologismos" ou termos problemáticos: "averiguar"; "chamar-chamar"; "coisar"; "copidesque"; "nego"; "seviciar", etc.

e) **Discussão**: Explorem o valor e a função dos verbos informais e "desprestigiados" como "chamar-chamar" e "coisar" no contexto apresentado. Argumente sobre como eles desafiam a lexicografia formal e demonstram a criatividade e a necessidade expressiva dos falantes.

II. Produção oral e escrita: Intencionalidade + Aceitabilidade + Informatividade + Situacionalidade

a) **A crítica social**: Pesquisem sobre as ideias dos sociolinguistas atuais sobre a problemática da *diglossia* e o ensino da gramática normativa (Ex.

Marcos Bagno). Descubram quais professores são chamados de "gramáticos de plantão" e por quê.

b) **Problemas gramaticais comparados português-espanhol**: As traduções de muitas obras que tratam de problemas específicos precisam de um processo de adaptação: escolham alguma passagem da crônica que precise de adaptação à cultura de língua espanhola.

c) **Rescrita da argumentação**: O texto estudado assume um posicionamento face à língua portuguesa atual. Redijam um texto ensaístico breve (mais próximo do discurso acadêmico convencional), com base nas ideias linguísticas do autor, como sendo uma tradução ao espanhol de um ensaio de autor brasileiro. Compartilhem a produção escrita por meio de *redes sociais*.

d) **Discussão**: Debatam sobre o conflito entre a *norma gramatical prescritiva* e o *uso real da língua*, conforme ilustrado pelo autor. Utilizem como base os exemplos da acentuação de "averiguar", da pronúncia de "tóxico" e da existência do pronome "nego".

III. Interação oral e escrita: Coerência + Intertextualidade

a) **As ideias linguísticas e socioculturais de João Ubaldo Ribeiro**: Organizem uma exposição em *Power Point* (ou outro recurso semelhante) sobre a obra do escritor e seu ideário estético e linguístico. Empreguem, à maneira de *collage*, entrevistas escritas e orais do escritor disponíveis na *web*. Utilizem especialmente os trechos correspondentes do filme *Língua. Vidas em português*[19]

b) **Discussão**: Analisem a crítica do autor sobre a evolução do léxico, focando na lista de "palavras banidas" e na mudança de sentido do verbo

[19] Documental estrenado en 2001 con dirección de Victor Lopes (coproducción Brasil-Portugal).

"seviciar". Avaliem também os comentários do autor sobre os erros recorrentes na imprensa ("saciedade", "cesura", "pluripartidismo"):

- O que essas mudanças sugerem sobre as forças que moldam a linguagem contemporânea?

- Ele se posiciona como um purista, um reformador, um observador crítico ou uma combinação desses papéis?

- Qual é a crítica subjacente ao papel da mídia na padronização e na preservação da correção linguística?

6. Consideraciones finales

El objetivo de este capítulo fue discutir, desde un punto de vista didáctico, a partir del análisis de una crónica literaria de carácter argumentativo (en lengua portuguesa, en su variante brasileña), los *parámetros de textualidad* (Beaugrande & Dressler, 1997) como caminos de acceso al texto y que contribuyen a la construcción de sentido; así como también el empleo de algunos *mecanismos de textualización* (Bronckart, 1996; Duarte, 2003).

En primer término, procuramos analizar las perspectivas didácticas que esa serie de recursos teóricos (a menudo empleados para abordar el texto) presentan en el contexto del trabajo con una crónica en clases de lectocomprensión en lengua portuguesa. Los parámetros de textualidad sirven como caminos de acceso al texto y contribuyen a la construcción del sentido. El texto empleado es un caso notable de dependencia de los criterios de *intertextualidad* y *coherencia*, condiciones por la cuales la forma del texto y su unidad temática, en base a un discurso crítico que apela a la *enciclopedia del lector*. En el tratamiento de los parámetros de textualidad, además de

Beaugrande y Dressler (1997), nos apoyamos también en Halliday y Hasan (1976), Marcuschi (2002), Duarte (2003) y en Koch (2004). Con escasos *organizadores textuales* o *conectores*, la *coherencia* (temática y pragmática) de la crónica analizada ("Questões gramaticais" de João Ubaldo Ribeiro) está determinada por la *forma del texto* y por su *unidad temática*, generada por un discurso crítico basado en *marcas intertextuales* y de *intergéneros* que apelan, desde lo pragmático, a la *enciclopedia del lector*.

Finalmente, intentamos contribuir, en el ámbito de la enseñanza de la lengua portuguesa en su modalidad de lectocomprensión, a la elaboración de tareas interactivas que permitan un abordaje dinámico y contextualizado del texto desde la perspectiva planteada, basado en los recursos disponibles en los medios electrónicos. Una serie de tareas interactivas con base en la *web* (en progresivo avance y con casa vez más nuevas posibilidades y herramientas) procuran estimular el desarrollo de estrategias lectores eficaces y adecuadas, contribuyendo a ampliar también la competencia cultural de los lectores aprendices.

Síntesis del capítulo

En este capítulo presentamos una discusión académica sobre la intertextualidad y la coherencia en una crónica del escritor brasileño João Ubaldo Ribeiro, analizada como un objeto de estudio para la enseñanza de la lectocomprensión en portugués como lengua extranjera. El análisis se enfoca en cómo los siete criterios de textualidad de Beaugrande & Dressler, especialmente la intertextualidad y la coherencia, contribuyen a la construcción de sentido en el texto elegido, el cual es una sátira sobre la gramática

normativa. El estudio subraya que la crónica se apoya en un amplio conocimiento enciclopédico y cultural compartido con el lector para establecer su significado, incluyendo referencias a otros textos literarios y debates políticos. Finalmente, el capítulo concluye con la propuesta de diversas actividades didácticas interactivas que utilizan recursos web para aplicar estos conceptos y mejorar las estrategias de lectura de los estudiantes.

Glosario del capítulo

Aceptabilidad: La actitud del interlocutor de recibir el texto como cohesionado, coherente y relevante. Es el criterio complementario a la intencionalidad.

Cohesión: Las diferentes posibilidades en que los componentes de la superficie textual (las palabras) pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia. Involucra procedimientos de conexión superficial y relaciones gramaticales.

Cohesión lexical: Un conjunto de recursos de cohesión que se basan en el vocabulario, tales como la reiteración, la sinonimia, la antonimia, la hiperonimia/hiponimia y la holonimia/meronimia.

Coherencia: El modo en que los elementos subyacentes a la superficie textual configuran un todo portador de sentido. Es el resultado de la confluencia de todos los demás factores de textualidad y procesos cognitivos.

Criterios de textualidad: Término propuesto por Marcuschi para referirse a los parámetros de textualidad, entendidos no como principios de buena formación textual, sino como criterios de acceso a la producción de sentido.

Informatividad: Criterio de textualidad que se refiere a la pertinencia de la información representada en un texto.

Intencionalidad: Criterio de textualidad que se refiere a la intención del enunciador de presentar una producción textual cohesionada y coherente.

Intertextualidad: Los factores que hacen que la utilización adecuada de un texto dependa del conocimiento de otros textos anteriores. Se refiere a las relaciones explícitas e implícitas que un texto establece con los textos que le anteceden.

Intertextualidades intergénero: Un concepto de Marcuschi que describe un texto que presenta el aspecto formal de un determinado género, pero que fue construido con la intencionalidad y la función propias de otro género.

Parámetros de textualidad: Los siete principios establecidos por Beaugrande & Dressler: *cohesión, coherencia, informatividad, situacionalidad, intertextualidad, aceptabilidad, intencionalidad*. Estos determinan los mecanismos que hacen que un texto no sea solo un conjunto de frases sin sentido.

Situacionalidad: Criterio de textualidad que se refiere a la adecuación del texto y su pertinencia en la situación de enunciación en la que se produce.

Texto: Una unidad de sentido de naturaleza semántica (y no estructural) que constituye una unidad de uso de la lengua en una situación de interacción. No puede ser entendido si no se lo incluye en un determinado contexto situacional.

CAPÍTULO 2

A INVENÇÃO DO BRASILEIRO: LAS RELACIONES RETÓRICAS EN UNA CRÓNICA DE DIOGO MAINARDI[20]

> Escoger el diálogo significa evitar los dos extremos que son el monólogo y la guerra. Poco importa que el monólogo sea del crítico o el del autor: siempre se trata de una verdad ya encontrada, que no tiene más que ser expuesta. Tvetan Tororov, *Nosotros y los otros* (1989).

1. Introducción

El propósito de este capítulo es presentar una aproximación didáctica al análisis de las *relaciones discursivas* en un texto periodístico de opinión, perteneciente al género *crónica*, basándonos en la teoría de Mann & Thompson, la llamada "Rhetorical Structure Theory" o Teoría de la Estructura Retórica (RST).

Nos interesa explicitar las *relaciones discursivas* que se pueden inferir de manera plausible entre los segmentos del texto seleccionado. El fin es demostrar la importancia de esas relaciones en la formación de una representación mental coherente en los destinatarios del texto en cuestión.[21]

---

[20] Este capítulo es la versión revisada de un artículo que publicamos en 2012 en portugués en la revista *Caminhos de Lingüística Aplicada* (Universidad de Taubaté, Brasil).

[21] Nos apoyamos fundamentalmente en Mann & Thompson (1987), Sperber & Wilson (1994) y Sanders & Spooren (2001). Nos servimos también de las presentaciones incluidas en Escandell (2013).

Teniendo en cuenta en el concepto de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) y siguiendo de cerca los estudios de Antonio (2003 y 2010), proponemos algunas perspectivas prácticas para el abordaje del texto analizado en clases de *portugués como lengua extranjera* (PLE). Particularmente, en el ámbito de la enseñanza de esa lengua con fines específicos, en el contexto de los estudios terciarios y universitarios, en su modalidad de *lectocomprensión*.[22]

2. Coherencia, conectividad e inferencia

En primer lugar, digamos que cuatro conceptos se ubican en un primer plano y se articulan de manera solidaria: *coherencia*, *conectividad*, *inferencia* y *relevancia*.

En lo concerniente a la *coherencia*, los textos, mayormente, no son explícitos en lo que tiene que ver la cohesión y necesitan, por parte del lector o el oyente, de un importante saber enciclopédico y de la realización de variadas inferencias basadas en el contexto, en la situación, en el género, etc. (otros esquemas, en los cuales se transmite la información, se activan en el momento de la interpretación de cualquier mensaje). Como destaca Lopes (2005):

(...) a coerência não é uma propriedade formal do produto verbal. São os receptores que constroem a coerência do texto, processando e relacionando informação explicitamente verbalizada e activando, por outro lado, inferências baseadas quer no material linguístico disponível, quer em conhecimento do

[22] *Lectocomprensión* es la denominación usual en lengua castellana en el ámbito académico argentino y uruguayo (ámbito rioplatense). En el ámbito brasileño, podría corresponder con aquello que se denomina "português instrumental"; pero con la salvedad de que, en este caso, se trata de alumnos cuya lengua materna es el portugués. En el terreno de la enseñanza de lengua portuguesa para extranjeros, tal vez sea más apropiado emplear la expresión "compreensão de leitura" para aquello que nosotros acostumbramos denominar "lectocomprensión".

mundo, inferências essas que permitem colmatar eventuais descontinuidades semânticas e reconstituir (sempre com uma margem de risco) a totalidade da significação entendida pelo falante (Lopes, 2005, p. 4).

Para Sanders & Spooren (2001), la característica constitutiva de un texto es la *conectividad* la cual se explica por la *coherencia*. Esta última es, al mismo tiempo, una característica de la representación como un fenómeno mental, antes que del texto en sí, no pudiendo ser considerada, por lo tanto, como una propiedad inherente del texto. Al contrario, son los usuarios de la lengua los que establecen la coherencia, relacionando las diferentes unidades de informaciones.

Los autores discuten dos tipos de coherencia, la *referencial* y la *relacional*. En la primera, los indicadores relevantes de coherencia lingüística son los pronombres y otros dispositivos de referencia anafórica. En la segunda, los conectores u otros marcadores lexicales de relación. La *coherencia relacional* se basa en relaciones de significado que ligan dos segmentos de texto (como mínimo, cláusulas). Ejemplos son las relaciones como *causa-consecuencia*, *lista* y *problema-solución*. Esas relaciones son fenómenos conceptuales y pueden ser explicitadas por medio de marcas lingüísticas (pero no necesariamente).[23] Dice Lopes: "É em larga medida a coerência

[23] A nivel del código de superficie, la idea es que conector tiene la función de relacionar el contenido de los segmentos ligados en un tipo específico de relación, es decir, considerar los conectores como instructores de proceso. Los conectores pueden ser tratados como marcas lingüísticas que instruyen a los lectores para saber como ligar el segmento nuevo del discurso con el anterior. En ausencia de tales instrucciones, los lectores tienen que determinar por sí mismos que relación de coherencia liga el segmento nuevo con el discurso anterior. Tal proceso de inferencia exige una energía cognoscitiva adicional y resulta en más tiempo de procesamiento. Eso implica que las relaciones de coherencia tendrían también una gran influencia en el procesamiento del discurso. Sería de esperar que el tipo de relación que conecta dos segmentos del discurso, ya sea aditiva, causal, contrastiva, etc., afecte la representación del discurso. A nivel de la representación del significado, importa la naturaleza de las propias relaciones y la categorización o clasificación de las relaciones de coherencia. Los

relacional que distingue um texto de uma arbitrária, aleatória e desconexa sequência de enunciados" (Lopes, 1995, p. 5).

En lo referente a la *conectividad*, es necesario tener en cuenta que el lector (u oyente) está dispuesto a interpretar un mensaje en ausencia de elementos que conecten las unidades lingüísticas contiguas. Él repone por *inferencia* las conexiones ausentes, lo que significa que existe una presunción de *coherencia* partiendo de la cual se interpreta el mensaje, al relacionar elementos de manera independiente de la existencia o no de conectores. Esto implica, también, un esfuerzo por parte del lector u oyente para determinar el significado que el locutor, escritor o hablante, pretendía transmitir.

Retomando la *máxima de relevancia* de Grice (Cf. Grice, 1991), Sperber & Wilson (1994) desarrollan una teoría sistemática que procura explicar cómo los hablantes interpretan enunciados (como sucede en los intercambios de pregunta-respuesta, por ejemplo, en los cuales es preciso reponer información implícita); o qué procesos inferenciales están involucrados en el caso de la *ironía* y de la *metáfora*.

En consecuencia, el hablante es capaz de obtener una interpretación adecuada porque restringe las inferencias posibles en base a la *relevancia*: cada acto de comunicación ostensiva comunica

conjuntos diferentes de relaciones deben organizarse partiendo de las propiedades comunes a todas las relaciones, a fin de definir las "relaciones entre las relaciones", contando con la intuición de que algunas relaciones de coherencia son más parecidas que otras. La distinción dominante en las propuestas de clasificación existentes es entre las relaciones de contenido, ideacionales, externas o semánticas, por un lado, y las relaciones de presentación, internas y pragmáticas, por el otro lado. En el primer tipo de relaciones, los segmentos están relacionados a causa de su contenido proposicional, es decir, el significado locutorio de los segmentos. Estos describen eventos que son coherentes con el mundo. En el segundo tipo de relación, los segmentos del discurso se relacionan a causa del significado ilocutorio de uno o de ambos segmentos. La relación de coherencia se relaciona con el estatuto del acto de habla de los segmentos (Ex. "The lights in their living room are out. So the neighbours are not at home". Cfr. Sanders & Spooren, 2001).

la presunción de su óptima relevancia. El conjunto de suposiciones (proposiciones) que el comunicador intenta manifestar (hacer conocer) al interlocutor es lo suficientemente relevante para que sea valioso para éste en el proceso de estímulo ostensivo; este es el más relevante que podría haber empleado el comunicador.

Se trata de que el lector elabore una interpretación plausible a partir de su elección de supuestos (no es necesario activar todo el *saber enciclopédico* del lector) y construya basado en la información disponible un contexto adecuado, con la intención de que la información explícita sea relevante. Según la teoría de la relevancia, la respuesta está en que tenemos en cuenta la información que nos parece relevante, ya que el procesamiento de la información se orienta a la relevancia.

La Teoría de la estructura retórica (RST) de Mann & Thompson (1987), a su vez, involucra los conceptos de *conectividad*, *coherencia*, *inferencia* y *relevancia* al tener como objetivo el estudio descriptivo de la organización de los textos y caracterizar cuales son las relaciones semánticas que se establecen entre las diferentes partes de un texto escrito. Para ello, los autores postulan que, además del contenido proposicional explícito, existen también proposiciones implícitas o relacionales que surgen o se infieren de las relaciones entre las porciones o trozos del texto.

El texto se descompone en unidades menores como recomiendan Mann & Thompson (1987):

> El primer paso en el análisis de un texto es dividirlo en unidades. El tamaño de la unidad es arbitrario, pero la división del texto en unidades debe basarse en alguna clasificación teóricamente neutral. Es decir, para lograr resultados relevantes, las unidades deben tener una integridad funcional independiente. En nuestro análisis, las unidades son esencialmente cláusulas, excepto que los sujetos y los complementos de las cláusulas y las cláusulas relativas restrictivas sean

consideradas partes de las unidades de una cláusula mayor y abarcadora, en lugar de unidades separadas (Mann & Thompson, 1987, p. 6. Trad. nuestra).[24]

Las relaciones se dividen en *multinucleares* y *núcleo-satélite*. Las primeras se establecen entre dos elementos de la misma importancia llamados núcleos: *secuencia* (*Sequence*), lista (*List*), contraste (*Contrast*), reformulación (*Restatement*) unión (*Joint*), entre otras. Las relaciones núcleo-satélite se establecen entre un núcleo (N) y uno o varios elementos subordinados llamados satélites (S) los cuales tienen como propósito ampliar o hacer más aceptable el contenido transmitido por el núcleo.[25]

Desde otro punto de vista, estas relaciones pueden ser separadas en dos grupos teniendo en cuenta los efectos que causan: a) Las *relaciones de contenido, semánticas o informativas* (*Subject Matter*), que son aquellas que se refieren al asunto con el objetivo de llevar al lector a reconocer la existencia de la relación entre dos partes del texto, sin procurar intervenir en las inclinaciones del leitor; b) Las *relaciones intencionales, pragmáticas o de presentación* que son aquellas que tienen como objetivo llevar al lector a creer en o concordar con el contenido del fragmento del texto que actúa como núcleo.

---

[24] "The first step in analyzing a text is dividing it into units. Unit size is arbitrary, but the division of the text into units should be based on some theory-neutral classification. That is, for interesting results, the units should have independent functional integrity. In our analyses, units are essentially clauses, except that clausal subjects and complements and restrictive relative clauses are considered parts of their host clause units rather than separate units".

[25] Las relaciones pueden ser: antítesis (*antithesis*), capacitación (*enablement*), concesión (*concession*), evidencia (*evidence*), justificación (*justify*), fondo (*background*), motivación (*motivation*), preparación (*preparation*), resumen (*summary*), alternativa o anticondicional (*otherwise*), causa involuntaria (*non-volitional cause*), causa voluntaria (*volitional cause*), circunstancia (*circumstance*), condición (*condition*), condición inversa (*unless*), elaboración (*elaboration*), evaluación (*evaluation*), interpretación (*interpretation*), método (*means*), incondicionalidad (*unconditional*), propósito (*purpose*), resultado involuntario (*non-volitional result*), resultado voluntario (*volitional result*), solución (*solutionhood*).

Las proposiciones relacionales son fundamentales para el establecimiento de la coherencia del texto. Estas se infieren de cada relación establecida dentro de su estructura y no necesitan expresarse por alguna marca formal. La determinación de las relaciones tiene como base criterios funcionales y semánticos de plausibilidad, que buscan identificar la función de cada porción de texto y verificar la manera como el texto produjo el efecto deseado en su receptor. Esas relaciones producen la coherencia textual la cual posibilita que el autor del texto cumpla con sus objetivos comunicacionales: si el lector reconoce la relación, el autor habrá alcanzado sus objetivos.

3. Una aproximación contextual

El texto escogido para este trabajo es una crónica del periodista brasileño Diogo Mainardi (nacido en San Pablo, 1962), publicada en la revista *Veja* (de 17/11/2004).[26]

En lo concerniente al contexto, podemos apuntar que, en general, las crónicas publicadas por el autor en ese medio gráfico (así como sus libros), se caracterizan por un alto tenor polémico, que ha impresionado a la opinión pública brasileña en numerosas ocasiones:

> No espaço em que apresenta sua coluna numa revista semanal, Mainardi discorre sobre os mais variados assuntos, especialmente os mais candentes do momento, num formato que se poderia caracterizar como crônica. Como autor, ele é identificado pelos leitores como possuidor de um estilo singular, especialmente caracterizado pelo recurso à ironia (Negri & Gregolin, 2003, p. 264).[27]

[26] Transcribimos la crónica en 4.1.

[27] Para un estudio de la novela citada ver Souza Júnior (2008). Un reflejo del posicionamiento del autor como polemista controvertido y de la recepción provocada en la sociedad, así como mayores detalles de su producción y trayectoria, pueden verse en el artículo correspondiente en *Wikipedia*.

Un aspecto urticante del discurso del autor es la desconstrucción de las más difundidas representaciones del nacionalismo y del "ufanismo" brasileño[28], como se puede comprobar en su novela *Contra o Brasil* (1998). El autor reivindica, frente a la sociedad, un punto de vista representativo de sectores de la elite conservadora, ligada a la nueva derecha, refractaria a los cambios sociales y a los valores asociados con el populismo y las reivindicaciones de las izquierdas nacionales. [29]

El lector de *Veja*, que, en general, conoce las posiciones polémicos del Mainardi (intertextualidad) sobre las características de la sociedad brasileña, y posiblemente los comparta, reconoce con facilidad en la crónica que aquí analizamos, una constelación de temas afines: rechazo del legado de la etapa "getulista" (1930-1945/1951-1954), aversión por el populismo del Partido de los Trabajadores (PT), valoración del Brasil como nación fallida, crítica al brasileño como sujeto bronco e ignorante etc.:

> O contrato de leitura que Mainardi estabelece com seus leitores vincula-se, naturalmente, àquele estabelecido pela *Veja*, e neste sentido pressupõe um leitor classe média e média alta, com formação escolar superior e de tendência política predominante de centro-direita e direita. No entanto, o texto de Mainardi impõe uma seleção dentro da seleção de *Veja*, ele é um ponto de dissidência dentro da própria revista, como prova as inúmeras cartas a ele dirigidas, e que equilibra adesões elogiosas e críticas acerbas (Torres & Duarte, 2012, p. 3).

Toda la obra del autor está atravesada, por lo tanto, por una visión pesimista y desencantada de la cultura brasileña, a través de

[28] "Ufanismo" se denomina en el Brasil al comportamiento de aquel que se enorgullece exageradamente de todo lo que se relaciona con la patria. Es sinónimos de patriotismo em exceso y orgullo desmedido por el propio país; similar a lo que en francés se llama "chauvinisme".

[29] La obra de Mainardi puede ser abordada de manera provechosa desde la perspectiva del discurso polémico, campo delineado en Wainberg (2010) y Montero (2016).

un ejercicio reiterado de análisis, discusión y denuncia de las llagas de la vida nacional. Ludmer (2005) identifica el discurso de Mainardi como parte de un grupo de textos antinacionalistas que han aparecido en distintos países latinoamericanos a partir de los años noventa: *El asco* (1997), de Horacio Castellanos Moya (Honduras, 1957), *La virgen de los sicarios* (1994), de Fernando Vallejo (Colombia, 1942) y la ya mencionada novela *Contra o Brasil*, de Diogo Mainardi. Se trataría, en síntesis, de un discurso antinacional y cínico, de carácter autoritario y jerárquico, característico de la nueva derecha de los años noventa; y que remite en el caso brasileño a las obras del polemista Olavo de Carvalho (1947-2022) como un referente paradigmático (Un ejemplo es su libro *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*, 2013).

4. Análisis de las relaciones discursivas

A los fines del análisis basado en la RST, dividimos el texto en treinta y cinco fragmentos textuales ("*text spans*") en base, predominantemente, al criterio de oración, y en algunos casos de *suboración* (fragmentos 4-5, 13-14 y 28-29).

Procederemos a establecer las proposiciones relacionales que se pueden inferir de las conexiones que se establecen entre los fragmentos textuales, tanto entre las oraciones como entre partes más amplias del texto.[30] Seguidamente presentamos un posible esquema arbóreo del mismo y su explicación.

[30] Seguimos los documentos "Introdução à Teoria da Estrutura Retórica" y "Definições das relações" disponibles en: <http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/intro.html>; <http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>. Tomamos en cuenta también Mann & Thompson (1987).

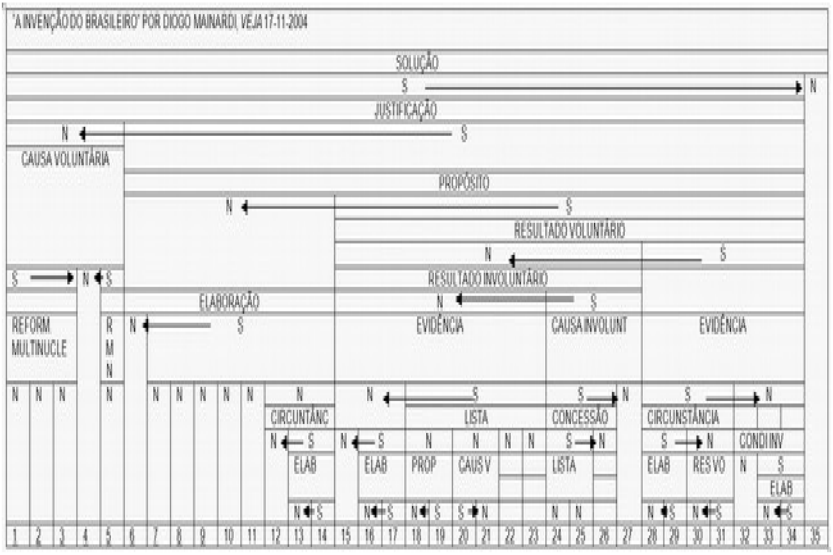
4.1. División del texto seleccionado

"A invenção do brasileiro", puede dividirse en 35 fragmentos:

1. O brasileiro não existe.
2. É uma enganação.
3. Uma mentira.
4. Venho repetindo esse conceito sem parar, aborrecidamente, em todos os meus artigos e livros:
5. o brasileiro é uma mentira, o brasileiro é uma mentira, o brasileiro é uma mentira.
6. Quem inventou a figura do brasileiro foi a ditadura getulista.
7. Inventou uma raça, glorificando a miscigenação de brancos, negros e índios, fruto de um estupro coletivo.
8. Inventou uma língua, com a simplificação das regras gramaticais.
9. Inventou mitos, como o de Aleijadinho, o brasileiro desafortunado que não desiste nunca, uma espécie de Vanderlei de Lima barroco.
10. Inventou o futebol, difundindo-o entre os mais pobres, com a filha do presidente no papel de madrinha da seleção.
11. Inventou o Carnaval, com seus enredos patrióticos.
12. Inventou a música popular, com a Rádio Nacional.
13. A tão admirada musicalidade do brasileiro nasceu aí, nesse ambiente goebbeliano:
14. Lamartine Babo e Ary Barroso, Emilinha Borba e Vicente Celestino, Francisco Alves e Carmem Miranda eram apenas iscas destinadas a fisgar o populacho para o noticiário da Hora do Brasil, que divulgava as imposturas do governo.
15. A ditadura getulista inventou o brasileiro para melhor dominá-lo.
16. Ditaduras são assim mesmo.
17. Criam instrumentos para reprimir todas as formas de oposição.
18. A propaganda do regime insistia em noções como identidade nacional, orgulho nacional, sentimento nacional, mentalidade nacional.
19. A ideia era transformar a unidade da nação em valor supremo, inatacável.

20. Como era o governo a tutelar essa unidade, quem quer que atacasse o governo podia ser acusado de cometer um atentado contra a nação.
21. Ia parar na cadeia.
22. As cartilhas escolares eram proibidas de manifestar "pessimismo ou dúvida quanto ao poder futuro da raça brasileira".
23. E a imprensa era censurada com o propósito de "combater a penetração ou disseminação de qualquer ideia perturbadora ou dissolvente da unidade nacional".
24. A Itália de Mussolini passou por isso.
25. A Alemanha de Hitler também.
26. A diferença é que Itália e Alemanha se livraram do discurso totalitário de sessenta anos atrás.
27. E o Brasil continuou igual, remoendo ideias de 1930.
28. Os grandes nomes da nossa intelectualidade e da nossa cultura ainda são aqueles velhos colaboracionistas da ditadura getulista, que ajudaram a forjar a imagem do brasileiro:
29. Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Villa-Lobos, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Portinari, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, Humberto Mauro, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer.
30. Getúlio Vargas sabia que o melhor jeito para lidar com artistas e intelectuais era arranjar-lhes um servicinho.
31. Até Graciliano Ramos foi beijar-lhe a mão, depois de ter sido preso por ele.
32. Cultura é contraposição, enfrentamento, insulto, tabefe.
33. No Brasil aconteceu o contrário.
34. Criada por decreto pelo Estado autoritário, nossa cultura só gerou conformidade, acomodação, adesismo, subordinação.
35. O melhor para o Brasil seria o brasileiro desistir de ser brasileiro.

4.2. Esquema arbóreo y explicación



En "A invenção do brasileiro", podemos postular, en la cima del árbol, dos bloques relacionados, uno que comprende los fragmentos 1 a 34, por una parte, y por la otra, el fragmento 35. La relación entre ambos es de satélite (1-34) y núcleo (35) (S > N) y podría plausiblemente caracterizarse como de *solución*. En esta, el satélite (S) presenta un problema y el núcleo (N) constituye una solución para ese problema.

Como consecuencia, el lector (L) reconoce que N constituye una solución para el problema presentado en S. Concretamente, se trata de una situación que podríamos resumir como la sobrevivencia de lo que sería lícito llamar de "imaginario" o "identidad del brasileño" como resultado de un proyecto político impulsado por el largo gobierno del presidente Getúlio Vargas, y que el autor caracteriza como un engaño, una mentira o una no-existencia (1-34).

La colocación de ese gran bloque textual encuentra su solución en el fragmento 35: "O melhor para o Brasil seria o brasileiro desistir de ser brasileiro". En el interior de S (1-34), a su vez, es posible analizar un conjunto organizado de relaciones. Del fragmento 1 a 5, podemos reconocer y postular en la base del árbol el encadenamiento de cuatro núcleos que se relacionan entre sí por medio de la *reformulación multinuclear*. Son los fragmentos 1, 2, 3 y 5. Por medio de esa relación, L reconoce la repetición que se establece a través de los elementos conectados: la no-existencia del brasileño como mentira y engaño. El bloque que forman esos cuatro fragmentos (1-2-3-5), como reformulación *multinuclear*, establece una conexión como S con el trozo 4 el cual es N (S > N). La conexión entre ambos bloques podría identificarse como *causa voluntaria*. N constituye una acción voluntaria ("Venho repetindo este conceito sem parar, aborrecidamente...) y S, a su vez, es la causa de que el autor (A) haya ejercido la acción voluntaria en N. S es indispensable para que L perciba la razón por la cual A actuó voluntariamente. Por lo tanto, el lector reconoce S (la mentira e inexistencia del brasileño) como la causa del acto voluntario del autor en N.

Este bloque compuesto por los fragmentos 1 a 5 podría reformularse por medio del siguiente enunciado: *Eu tenho repetido aborrecidamente que o brasileiro é uma mentira e não existe como tal*. Este conjunto se relaciona con el bloque composto por los fragmentos 6 a 34 de manera de constituir una conexión N-S caracterizada por el concepto de *justificación*. La acción del autor en 1 a 5 (N) se ve pormenorizada en S ya que S brinda datos adicionales, lo cual nos podría llevar a pensar en una relación de contenido con *elaboración*. No obstante, se trata de una relación de presentación, como decíamos, de *justificación*. El resultado es que la

comprensión de S por parte del lector incrementa la tendencia de este a aceptar lo que el autor había presentado en N. El lector puede aceptar más fácilmente el derecho del autor para enunciar N.

Concretamente, el autor ofrece en S un panorama de la acción de la propaganda del régimen "getulista" y de los intelectuales que adhirieron a éste para la conformación de una imagen del brasileño aún vigente, que se relaciona con la exaltación de los valores del mestizaje, la música popular, el carnaval y el fútbol. Los intereses del poder habrían sido la aglutinación de la Nación alrededor de un ideal de unidad, la represión de cualquier forma de oposición y dominio del ciudadano brasileño. La actualidad de este estado de cosas en el Brasil actual, a contrapelo de lo hecho en otros países que tuvieron regímenes nacionalistas, como Alemania o Italia, justifica el accionar del autor, enunciado en 1-5.

Al interior del grupo de enunciados 3 a 34, se puede inferir entre 6 y 14 (N), por una parte, y 15 a 34 (S) por otra, una relación de *propósito*. Sería plausible inferir que, de la actividad contenida en N, históricamente, fue posible la situación descripta en S. El lector reconoce así que la actividad de N se inició para realizar S. En el caso de los contenidos transmitidos por el texto analizado, es preciso retener el concepto de "invenção do brasileiro" por parte del régimen de Getúlio Vargas, el cual habría tenido la finalidad de dominar al sujeto social encarnado en los intelectuales, dotados de una misión específica.

El fragmento 6 constituye N en una relación de *elaboración* con S (7 a 14). S se encuentra compuesto en el interior por una relación de *lista* entre las partes 7, 8, 9, 10, 11 y 12 a 14 como un bloque. Este bloque contiene dos relaciones: *elaboración* entre 13 (N) y 14 (S) y *circunstancia* entre 12 (N) y 13 a 14 (S). Los fragmentos 7 a 14 presentan datos adicionales sobre la situación

contenida en N y aportan mayores detalles sobre la naturaleza de la invención del brasileño por parte populismo "getulista" en el poder: la música, los mitos, la raza, el fútbol, la lengua, el carnaval, como constituyentes del ser brasileño. La forma que en este caso adopta la relación de *elaboración* es de *generalización* :: *especificación* donde N generaliza sobre la invención practicada por el régimen y S especifica los campos donde se operó ese acto de invención. Así, el lector reconoce las informaciones adicionales que ofrece S y que enriquecen lo presentado en N. A su vez, los fragmentos 13 y 14 también ejemplifican la relación de *elaboración*.

Efectivamente, 14 (S) ofrece informaciones adicionales para aquello que el autor afirmó en 13 (N). 13 y 14 (N < S) constituyen S en relación con 12 (N) bajo la relación de *circunstancia*: S brinda el contexto de lo tratado en N y así lo reconoce el lector que puede ver en la serie de nombres conocidos de la música popular brasileña de la época de Vargas la relación de circunstancia en relación con la acción gubernamental de apoyar la difusión del género musical "samba" en la Radio Nacional.

El bloque compuesto por los fragmentos 15 a 34, como ya apuntamos, constituye S de una relación de *propósito* con N (6 a 14). Ese bloque S, a su vez, puede dividirse en dos subbloques: N (16 a 27) y S (28 a 34) entre los cuales se puede inferir la relación de *resultado voluntario*. Esta relación tiene como condición que S sea una situación resultante de una acción voluntaria expresada en N; en este caso, globalmente interpretada, la voluntad del gobierno de Getúlio Vargas de ejercer un dominio dictatorial sobre la población, la escuela, la prensa; y, sobre todo, sobre los intelectuales, los cuales en lugar de haber sido contestatarios y críticos, se transformaron por medio de la cooptación del gobierno, em una clase adherente y subsidiaria de la burocracia del Estado en el Brasil. Por lo tanto, el

lector reconoce que esta situación en S está causada por N, es decir, la acción dictatorial del gobierno.

El bloque que va del fragmento 15 a 27 puede ser dividido en N (15 a 23) y S (24 a 27), donde la relación inferida podría ser de *resultado involuntario*, ya que S, que no representa una *acción voluntaria*, fue consecuencia de N. N tienen mayor importancia para cumplir los objetivos del autor. Esto lleva al lector a reconocer que N podría haber causado la situación descripta en S: el Brasil continúa alrededor de ideas producidas en el ambiente social creado en la dictadura de Getúlio (S) ya que ese gobierno, como sabemos, hizo una construcción cultural en base a los valores nacionalistas y represivos. Entre los fragmentos 24 a 26 (S) y 27 (N), es posible reconocer una ligación de *causa involuntaria*, donde L puede reconocer a S como causa de N (27). Al interior de S, se establece una *concesión* en base a una lista (N 24 y N 25) que se engloba con S en relación con N (26): el Brasil, al contrario de Italia y de Alemania, no hizo una autocrítica colectiva del período dictatorial y totalitario.

N compuesto por los fragmentos 15 a 17 enuncia la voluntad de la dictadura "getulista" de dominar al sujeto, como haría cualquier otra dictadura. S compuesto por los fragmentos 18 a 23 establece una conexión con N que podría caracterizarse como *evidencia*. S brinda los elementos para que L crea en N. Nos excusamos de analizar N y S de manera detallada, apenas nos permitimos apuntar la existencia de las relaciones *propósito, causa voluntaria* y *elaboración*.

En el conjunto que va del fragmento 28 a 34 también es posible inferir la relación *evidencia* entre S (28 a 31) y N (32 a 34). S conforma el contexto en el cual el lector debe interpretar N. Las prácticas del gobierno para conseguir la adhesión de los intelectuales

brindan la evidencia del por qué hoy el Brasil posee una cultura oficial con una capacidad baja de crítica al sistema.

Al interior de S, se pueden observar las relaciones de *circunstancia* (S 28 y 29 > N 30 y 31), *elaboración* (N 28 < S 29) y *resultado voluntario* (N 30<S31). En N (32 a 34), se pueden inferir las relaciones de *condición inversa* (N 32 < S 33 a 34) y *elaboración* (N 33 < S 34). La relación de *condición inversa* se realiza porque S (adhesión, conformismo, etc.) afecta la realización de N ("Cultura é contraposição, enfrentamento, insulto, tabefe"); el lector puede reconocer así que la posibilidad de realizar N va a depender de que S no se realice.

5. Perspectivas didácticas

La Teoría de la Estructura Retórica (RST) de Mann & Thompson facilita el análisis didáctico de las crónicas al proporcionar un marco teórico y aplicado para identificar y estudiar las *relaciones discursivas implícitas* entre los segmentos del texto. Este enfoque se propone como una aproximación didáctica para abordar textos periodísticos de opinión (crónicas) en clases de portugués como lengua extranjera (PLE), particularmente en el ámbito de la lectocomprensión universitaria y terciaria. La redacción de comandos facilitadores en el proceso complejo y negociado de la comprensión de lectura en clase se asienta en un trabajo previo por parte del profesor, involucrando múltiples perspectivas (la *paratextualidad* y la *intertextualidad*, las secuencias textuales y los géneros, las voces y la enunciación, la argumentación y las intenciones autorales, etc.), pero, en gran parte y fundamentalmente, en base a las relaciones implícitas establecidas entre los segmentos textuales.

Un análisis fundado de esas relaciones retóricas sirve, por lo tanto, para que el profesor direccione eficazmente los debates a partir de los textos, así como elaborar tareas y proyectos de lectura bien fundamentados alrededor del problema de la coherencia relacional, la relevancia y las inferencias plausibles.

De acuerdo con Antonio (2010), consideramos importante el abordaje de los textos desde la perspectiva de la RST para el trabajo en la clase de lengua y, sobre todo, como bagaje teórico y aplicado del profesor de lengua portuguesa.[31] El objetivo sería "que o trabalho em sala de aula deixe de ser meramente classificatório e formal e passe a valorizar o reconhecimento das proposições implícitas que ajudam a garantir a coerência do texto" (Antonio, 2010, p. 97-8). Es preciso tener en cuenta que, como destaca Antonio (2010),

> a análise é feita com base em julgamentos de plausibilidade, ou seja, o analista julga que tais relações são plausíveis com base em seu conhecimento a respeito do produtor do texto, dos seus prováveis destinatários, das convenções culturais e do contexto de produção do texto (Antonio, 2010, p. 88-9).

Tal postulado de la RST debe ser aprovechado em la clase para eludir cualquier imposición de lectura por parte del profesor, con la intensión de fomentar el desarrollo de criterios fundados

[31] Como bien dice Antonio (2010), desde una perspectiva escolar no es posible contemplar la enseñanza de la RST en el nivel secundario. La misma situación, y por las mismas razones, se verifica en la enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera en el ámbito de la universidad. No obstante, en este último contexto, una serie de informaciones breves sobre objetivos y procedimientos sobre coherencia y relaciones entre segmentos textuales pueden presentarse al grupo de estudiantes luego de un trabajo criterioso de *transposición didáctica* en relación con otros temas, como, por ejemplo: el uso y la significación de conectores u operadores discursivos, los criterios de segmentación, la determinación de planos textuales y el estudio de la estructura argumentativa. El empleo del método de trabajo propuesto por la RST es sin duda muy útil para el docente en su propio previo con los textos.

sobre las relaciones establecidas en base a las coordenadas más arriba mencionadas.

Proponemos considerar, en un primer abordaje, el trabajo con los niveles más abarcadores del esquema arbóreo. Eso significa tratar, al principio, con segmentos o porciones mayores de texto. En una segunda etapa, conviene analizar las relaciones entre segmentos menores, como aparecen representados en los niveles más bajos del esquema arbóreo. Por ejemplo, en el texto seleccionado, un primer interrogante debería abordar la relación que se establece entre el último segmento, "O melhor para o Brasil seria o brasileiro desistir de ser brasileiro" con el resto del texto. Un debate breve sobre los alcances de este postulado, propuesto como "solución", llevaría a los estudiantes a profundizar en la lógica propia del autor.[32] Un segundo punto podría ser analizar las razones que "justifican" la actitud del autor en el enunciado de los fragmentos 1 a 5. Otra actividad podría consistir en que los estudiantes determinen cuál es el cúmulo de "evidencias" que sirven de apoyo a los breves razonamientos desarrollados entre los fragmentos 15 a 17 y los fragmentos 32 a 34.

En una segunda etapa, en base al uso de *conectores interfrásticos*, sería productivo reponer marcas lingüísticas implícitas como aquellas que se podrían determinar con la ayuda de otros textos entre los segmentos 24 y 25, por una parte, y el segmento 26, por otra. Además de eso, una lista no exhaustiva de relaciones puede ser entregada a los estudiantes con el objetivo de que ellos establezcan, sobre criterios propios, la relación plausible entre diversos fragmentos pasibles de interpretaciones controvertidas.

[32] El fragmento 35 confrontado con el conjunto que va del segmento 1 a 34 puede ser discutido, partiendo de una lista de relaciones posibles: *solución*, *reformulación* o *causa involuntaria*, por ejemplo.

5.1. Atividades de análise e discussão

a) Conceitos e argumentos: Qual é a função dos seguintes conceitos ao longo da argumentação do autor? Exemplifiquem com trechos retirados do texto: *ditadura getulista; identidade nacional; miscigenação; mitos; futebol; carnaval; música popular; intelectuais colaboracionistas / adesistas*.

b) Análise e discussão: 1. Comparem a crítica do autor ao nacionalismo brasileiro com outros regimes autoritários ou totalitários. De acordo com o texto, quais são as semelhanças no uso da propaganda e quais são as diferenças cruciais em seus legados históricos? 2.Com base na visão do autor, expliquem o conceito de cultura como "enfrentamento" versus cultura como "adesismo" (Utilizem os exemplos de intelectuais mencionados para ilustrar como a cultura no Brasil teria seguido o segundo caminho). 3. Avaliem o argumento final de que "o melhor para o Brasil seria o brasileiro desistir de ser brasileiro". O que essa afirmação radical sugere sobre a visão do autor a respeito da identidade nacional e suas consequências para o país?

c) Defesa & refutação: Representação de um debate com o intuito de defender e rebater algumas das seguintes afirmações. Vocês estão a favor ou contra? (Justifiquem):

- A figura do "brasileiro" é uma invenção fabricada pela ditadura Getulista com o objetivo principal de facilitar o domínio e controle da população…

- O brasileiro é uma "mentira", o regime de Getúlio Vargas criou mitos nacionais, como o futebol, o Carnaval, a música popular e até mesmo a glorificação da miscigenação, para forjar uma unidade nacional…

- A propaganda insistiu com noções de identidade e orgulho nacional para que qualquer crítica ao governo pudesse ser rotulada como um atentado contra a nação, levando opositores à prisão…

- Tivemos a colaboração vergonhosa de grandes nomes da intelectualidade e cultura brasileira que, ao aceitarem empregos do governo, ajudaram a construir essa imagem nacional, resultando em uma cultura de conformidade e subordinação…

6. Consideraciones finales

En este capítulo analizamos un texto periodístico de opinión desde el punto de vista de la *Teoría de la estructura retórica* (RST). El objetivo fue establecer, en lo que respecta a la coherencia relacional, algunos criterios instrumentales para el abordaje de los textos en el marco de la enseñanza de lectocomprensión en lengua portuguesa para extranjeros en la universidad. En base a la teoría de Mann & Thompson (RST), procuramos llevar a cabo un análisis didático de las *relaciones discursivas* de un texto periodístico de opinión (crónica), teniendo como horizonte el contexto de enseñanza de lectocomprensión con textos en portugués como lengua extranjera en la universidad.

El objetivo subsecuente es que ese abordaje pueda servir de fundamento para un trabajo con los textos por parte de los docentes, así como de bagaje productivo para la elaboración de consignas o la discusión posterior de esos textos em el salón de clase. Los cuestionarios destinados al estudiante, concebidos con la ayuda del análisis de la RST, tendrían como objetivo, por lo tanto, la resolución del problema de la coherencia, de las pertinencias

inferenciales y del tratamiento de las relaciones retóricas entre los segmentos textuales, ayudando a los lectores aprendices a desarrollar razonamientos más claros sobre la arquitectura semántica de su lectura.

Síntesis del capítulo

El capítulo presenta un enfoque didáctico para el análisis de las relaciones discursivas en una crónica periodística de opinión, empleando la Teoría de la Estructura Retórica (RST) de Mann & Thompson. El objetivo principal es demostrar la importancia de estas relaciones en la formación de una representación mental coherente en los lectores, centrándose en cómo la coherencia, la conectividad, la inferencia y la relevancia se articulan en la comprensión textual. Se aplica la RST a la crónica "A invenção do brasileiro" de Diogo Mainardi, analizando cómo su estructura argumentativa se justifica en el contexto de su postura antinacionalista y la crítica al legado político brasileño. Finalmente, se proponen perspectivas didácticas para que los profesores de portugués como lengua extranjera utilicen el análisis de las relaciones retóricas para elaborar tareas y debates que fomenten la comprensión de lectura en estudiantes universitarios.

Glosario del capítulo

Coherencia: Fenómeno mental construido por los receptores de un texto. No es una propiedad formal del producto verbal, sino el resultado de procesar información, activar inferencias y conocimiento del mundo para conectar las partes del mensaje.

Coherencia referencial: Tipo de coherencia cuyos indicadores lingüísticos relevantes son los pronombres y otros dispositivos de referencia anafórica.

Coherencia relacional: Tipo de coherencia que se basa en relaciones de significado que ligan dos o más segmentos de texto (ej. causa-consecuencia, problema-solución). Es lo que distingue un texto de una secuencia aleatoria de enunciados.

Conectividad: Característica constitutiva de un texto que se explica por la coherencia. Se refiere a la disposición del lector a interpretar un mensaje y reponer por inferencia las conexiones ausentes entre unidades lingüísticas.

Inferencia: Proceso cognitivo realizado por el lector u oyente para reponer conexiones ausentes en un texto, basándose en el contexto, la situación, el género y su saber enciclopédico. Es fundamental para construir la coherencia.

Proposiciones relacionales: Proposiciones implícitas que surgen o se infieren de las relaciones entre las porciones de un texto. Son fundamentales para el establecimiento de la coherencia y no necesitan expresarse mediante una marca formal.

Relevancia: Principio según el cual el procesamiento de la información se orienta a obtener el mayor efecto cognitivo con el menor esfuerzo de procesamiento. Cada acto de comunicación comunica la presunción de su propia relevancia óptima.

Relaciones de contenido (***Subject Matter***): Relaciones semánticas o informativas cuyo objetivo es llevar al lector a reconocer la existencia de la relación entre dos partes del texto, sin buscar influir en sus creencias o inclinaciones.

Relaciones intencionales (**de presentación**): Relaciones pragmáticas cuyo objetivo es llevar al lector a creer, concordar o aceptar el contenido del fragmento de texto que actúa como núcleo.

Relaciones multinucleares: Relaciones que se establecen entre dos o más elementos de la misma importancia, llamados núcleos. Ejemplos incluyen secuencia, lista, contraste y reformulación.

Relaciones núcleo-satélite: Relaciones que se establecen entre un elemento principal (núcleo) y uno o varios elementos subordinados (satélites) que tienen como propósito ampliar o hacer más aceptable el contenido del núcleo.

Rhetorical Structure Theory **(RST)**: Teoría de Mann & Thompson que tiene como objetivo el estudio descriptivo de la organización de los textos. Caracteriza las relaciones semánticas (explícitas e implícitas) que se establecen entre las diferentes partes de un texto escrito.

Transposición didáctica: Concepto de Chevallard que se refiere al proceso de adaptar un saber académico o complejo para que pueda ser enseñado y aprendido en un contexto educativo específico.

CAPÍTULO 3

ARGUMENTACIÓN Y DIALOGISMO EN "LER NÃO SERVE PARA NADA" DE DIOGO MAINARDI[33]

> La transparencia del código no debe bajo ninguna circunstancia ser asimilada a la transparencia del sentido. Marc Souchon, "Los cursos de 'lectocomprensión' como espacio de mediación sociocultural" (2006).

1. Introducción

El propósito de este capítulo es analizar un texto argumentativo escrito de carácter periodístico, teniendo en cuenta, además de la *secuencia argumentativa* principal que lo conforma, sus aspectos dialógicos e interactivos (*interactividad*); relacionados estos con la creación de un contexto favorable para la aceptación de las ideas expuestas, por el cual cumplen importante función los contenidos *implícitos*, el *sentido común* y el *saber enciclopédico*.

Nos basamos en recursos teóricos provenientes principalmente de los estudios sobre el discurso, así como también en aquellos originados en el ámbito de la *lingüística textual*, sobre todo el concepto de *secuencia textual*.

En primer lugar, presentamos una breve síntesis de los conceptos fundamentales utilizados en torno de la problemática

[33] Estudio dado a conocer originalmente en la revista *Texto Livre. Linguagem e Tecnologia* de la Universidad Federal de Minas Gerais en el año 2013.

abordada, basándonos principalmente en Bajtín (1982), Fonseca (1992), Duarte (2005) y Maingueneau (2009).[34] Nos servimos también, en grados diversos, de los conceptos de: a) *Estructura conversacional*; b) *Par adyacente* c) *Tropo ilocutorio*; d) *Tropo comunicacional*; e) *Cuadro interlocutivo*; f) *Implicatura conversacional*; g) *Doxa* y *competencia enciclopédica*. Partiendo del modelo de la *pragmática de las secuencias discursivas* (Fonseca, 1992; Adam, 1985, 1992, 1995 y Duarte, 2005), procuramos aproximarnos al modelo de la *sociolingüística interaccional* de Gumperz (1980 y 1989).

En segundo lugar, procedemos al desarrollo del análisis (necesariamente discontinuo y fragmentario) del texto escogido, la crónica "Ler não serve para nada", aparecida en la revista *Veja* el día 28 de marzo de 2001, de autoría del conocido polemista brasileño Diogo Mainardi, autor que ya abordado en el capítulo anterior.

2. El texto argumentativo y el dialogismo

En el conjunto de las características de los textos argumentativos se destacan: a) La estructura textual propia de la *secuencia argumentativa* (a diferencia de las *secuencias narrativa*, *descriptiva*, *dialogal* y *explicativa*); b) La *intencionalidad apelativa*, convenciendo mediante la razón o persuadiendo a través de la emoción a un auditorio o a un lector, sobre ideas y tesis, orientadas a una conclusión; c) El *dialogismo o interactividad*, el contexto de controversia e importancia de la situación comunicativa y la aparición de la voz del enunciador y de otras voces como la del interlocutor.

[34] Tuvimos en cuenta, también, Bilmes (1988), Kerbrat-Orecchioni (1994), Bassols y Torrent (1997) y Calsamiglia & Tusón (2007).

Se trata, esto último, de un carácter dialéctico que envuelve al locutor y al alocutario, pero también el locutor con un interlocutor al cual se responde o se refuta.[35] Maingueneau (2009) caracteriza todo discurso como *interactivo* ya "que compromete a dos personas, que están marcadas en los enunciados por el par de pronombres YO-TÚ". Esto se manifiesta de manera evidente en el diálogo, o interacción oral, donde los locutores articulan sus intervenciones en función de lo expresado por el otro.[36]

Adam (1992), por su parte, dice que el *discurso argumentativo* se orienta en el sentido de intervenir en las opiniones o puntos de vista de los interlocutores, con o objetivo de que una conclusión sea creíble y aceptable, como consecuencia de una sucesión de argumentos o datos que sirven como base.[37] Para Adam, la *secuencia argumentativa* es una unidad que interviene, en mayor o menor grado, en la composición de textos diversos, o sea, pertenecientes a diferentes géneros discursivos.[38]

[35] El concepto de *dialogismo*, como es sabido, tiene su origen en la obra de Bajtín. Para él "Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como *respuesta* a los enunciados anteriores de una esfera dada. (el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio): los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera" (Bajtín, 1982, p. 281).

[36] En el caso del texto escrito, frente a la ausencia del destinatario, tal vez sea legítimo preguntarse si efectivamente, en este caso, se puede hablar de interacción. Sobre esto, Maingueneau recomienda no confundir la interactividad fundamental del discurso con la interacción oral. Destaca Maingueneau (2009, p. 44): "Toda enunciación, incluso la producida sin la presencia de un destinatario, está de hecho tomada en una interactividad constitutiva (también se habla de dialogismo), es un intercambio, explícito o implícito, con otros enunciadores, virtuales o reales, siempre supone la presencia de otra instancia de enunciación a la cual se dirige el enunciador y respecto de la cual construye su propio discurso".

[37] "…un discurso argumentativo apunta a intervenir sobre las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio volviendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado, según modalidades diversas, sobre otro (argumento/premisa/razonamiento)" (Adam, 1992, p. 104. Trad. nuestra).

[38] El punto de vista adoptado consiste en considerar la argumentación como una forma de composición básica, en el plano secuencial de la textualidad, teniendo como base las representaciones prototípicas que los locutores elaboran sobre uno o varios esquemas

Ahora bien, frecuentemente las partes de la estructura argumentativa no aparecen expresadas en su totalidad, ya que puede suceder que la conclusión esté ausente y, por lo tanto, el lector tenga que reconstruir esa conclusión basándose en un proceso inferencial.[39] Eso significa que la comprensión e interpretación de un texto requerirá conocimientos variados: los propios del sistema lingüístico, los relativos al contexto socio-histórico y cultural, y los que involucran los mecanismos de producción de sentido. Estos últimos remiten al contexto lingüístico, al vocabulario y sus combinaciones, en dos instancias diferenciadas: la literal (explícitos) y la no literal (implícitos).

Duarte (2005) relaciona los *implícitos* con la argumentación: "As pressuposições e outros implícitos são estratégias discursivas utilizadas pelo locutor para subreptícia e indirectamente, impor determinadas ideias ou opiniões" (Duarte, 2005, p. 293). Una lectura eficaz implica la comprensión de los explícitos y de los implícitos ("... aqueles processos em que o enunciado diz algo mais ou até algo diferente daquilo que é dicho explícitamente dito", Duarte, 2005, p. 291).

Con respecto a estos últimos, por una parte, los que pueden ser retirados de los enunciados o agregados a lo dicho, y que se apoyan en marcas lingüísticas (*presupuestos*, *implicaciones*, *implicaturas convencionales*) y, por otra parte, los que son el resultado de la interpretación de los sentidos que se relacionan necesariamente con el contexto extralingüístico. Estos son la resultante de un saber

---

de argumentación. Dos posibles esquemas representarían la secuencia argumentativa: ARGUMENTO(S) > CONCLUSIÓN – PREMISAS > CONCLUSIÓN (S. E. Toulmin) o RAZONES > CONCLUSIÓN (P. Apothéloz).

[39] En otras ocasiones, como apunta Cuenca (1995, p. 26), "no se explicitan los contraargumentos a una tesis determinada, sino que se dejan apuntados o implícitos (...) desde un punto de vista lógico, sería posible reconstruir la estructura completa de una argumentación, pero discursivamente no siempre se manifiesta en su totalidad".

compartido entre el autor y el lector o agregados al decir (*subentendidos* e *inferencias / implicaturas conversacionales* según Grice).[40]

Esto último lleva a tener en cuenta, especialmente, el papel de la *doxa* o *conocimiento del mundo* o *saber compartido*, en la evaluación de los subentendidos involucrados en el texto argumentativo, en el curso de la interacción entre productor y receptor. "A doxa corresponde ao *sentido comum*, isto é, a um conjunto de representações socialmente predominantes, cuja verdade é incerta, tomadas, mais frequentemente, na sua formulação linguística corrente" (Charaudeau & Maingueneau, 2006, p. 176).

El *saber compartido*, por su parte, es "o conjunto de conhecimentos manifestos partilhados", ya que "o sentido dos enunciados não depende somente do que é codificado pela língua, mas igualmente, e ainda constitutivamente, do saber que possuem os interlocutores de um ato de linguagem" por eso "o *saber partilhado* es necessário à produção-interpretação de todo ato de linguagem" (Charaudeau & Maingueneau, 2006, p. 123).

Gumperz (1989) se refiere a la relación que se establece entre *inferencia conversacional* y *saber sociocultural*.[41] Al examinar el proceso de inferencia conversacional, se comprueba la estrecha relación entre los índices discursivos y el conocimiento social. Dice Gumperz (1980):

Ya no podemos ver el sentido como un proceso de salida unilineal en el que los sonidos se transforman en frases con sentido por la aplicación de las reglas

[40] Vilela (1999) hace referencia al concepto de "inferencia pragmática" cuando la inferencia se localiza en el contexto idiomático, es decir, cuando las inferencias dependen de nuestro conocimiento del mundo.

[41] Afirma Gumperz (1989, p. 56) que "La inferencia conversacional es parte integrante del acto mismo de conversar. Todo locutor indica, de manera directa o implícita, la manera en la cual un enunciado debe interpretarse y muestra por sus respuestas, verbales y no verbales, cómo ha interpretado el enunciado de otro locutor" (Trad. nuestra).

gramaticales y en el que las normas sociales determinan los usos de tales oraciones con sentido. Las convenciones socioculturales afectan a todos los niveles de producción del habla y la interpretación, desde el lógico cultural abstracto que subyace a toda la interpretación de la división del habla en episodios, y su categorización en términos de actividades semánticamente pertinentes y marcos interpretativos; desde la asignación de los contornos prosódicos en cadenas sintácticas a la selección entre las opciones léxicas y gramaticales. La falta de reconocimiento de esto es otra consecuencia del hecho de que el análisis lingüístico se ha basado en la oración e influenciado por la cultura de la alfabetización (Gumperz, 1980, p. 118. Trad. nuestra).

Gumperz (1980) señala que la dificultad de los analistas para percibir esto se basa en el hecho de que el análisis lingüístico se había restringido a la oración, influenciado por la cultura de la alfabetización. En la moderna teoría de los actos de habla, estaba implícita la necesidad de relacionar este con el conocimiento social.[42] Las interpretaciones de la intención comunicativa son, en última instancia, indirectas; inclusive, sentencias breves y aparentemente simples no pueden ser interpretadas sin tener en cuenta los índices contextuales, "los criterios en base a los cuales estas interpretaciones se hacen siempre están ligadas al contexto y se basan en los conocimientos de los participantes sobre la prosodia y su control de una importante gama de dialectos o estilos" (Gumperz, 1980, p. 119. Trad. nuestra).

[42] Lo que faltaba era una idea más clara del concepto "conocimiento del mundo" y tener en cuenta la naturaleza interactiva "de los procesos de interpretación y el papel de los procesos de contextualización lingüística en la recuperación de la información utilizada en el procesamiento de los mensajes verbales". Interesa saber qué es aquello que los hablantes deben saber para participar en la conversación y para mantener la progresión temática. La mirada debe ser totalizadora sobre todos los fenómenos que intervienen en una conversación. Gumperz considera que los actos de habla son unidades básicas y semánticamente abstractas, como peticiones, promesas, quejas, de carácter universal. Pero las actividades de habla son culturalmente específicas y no siempre los hablantes pueden controlar conscientemente los objetivos implícitos y las normas comunicativas que gobiernan una conversación determinada.

3. El texto seleccionado: “Ler não serve para nada”

Como tornar o Brasil uma nação letrada? É o título de um documento de Ottaviano Carlo De Fiore, secretário do Livro e Leitura. Honestamente, eu nem sabia que o Ministério da Cultura tinha um secretário do Livro e Leitura. Mas tem. Sua principal tarefa é "acompanhar, avaliar e sugerir alternativas para as políticas do livro, da leitura e da biblioteca". Foi exatamente o que Ottaviano Carlo De Fiore tentou fazer em seu documento, estudando maneiras de aumentar o interesse por livros no Brasil. Cito um trecho: "É fundamental que nos meios de massa, políticos, estrelas, sindicalistas, professores, religiosos, jornalistas (através de depoimentos, conselhos, testemunhos) propaguem contínua e perenemente a necessidade, a importância e o prazer da leitura, assim como a ascensão social e o poder pessoal que o hábito de ler confere às pessoas".

Não pertenço a nenhuma das categorias mencionadas por Ottaviano Carlo De Fiore. A rigor, portanto, meu depoimento não foi solicitado. Dou-o mesmo assim, ainda que tenha plena consciência de minha falta de prestígio e incapacidade de influenciar as pessoas. Se digo que meu escritor preferido é Rabelais, por exemplo, ninguém sente o irrefreável impulso de entrar numa livraria e comprá-lo. Se, por outro lado, Rubens Barrichello recomenda os relatos de reencarnação de Muitas Vidas, Muitos Mestres, do americano Brian Weiss ("depois que o li, o medo que tinha da morte foi embora"), é bastante provável que consiga vender quatro ou cinco exemplares a mais.

Minha experiência, ao contrário do que afirma o documento de Ottaviano Carlo De Fiore, é que o hábito da leitura constitui o maior obstáculo para a ascensão social e o poder pessoal no Brasil. Não é um acaso que aqueles que vivem de livros – os escritores – se encontrem no patamar mais baixo de nossa escala social. Muito mais baixo do que políticos, estrelas, sindicalistas, professores, religiosos ou jornalistas. De fato, basta entrar no Congresso, num estúdio de TV, numa universidade ou numa redação de jornal para ver que todos os presentes têm verdadeira aversão por livros. Eles sabem que livros não ajudam a conquistar poder, dinheiro, respeitabilidade. Livros só atrapalham. Criam espíritos perdedores. Provocam isolamento, frustração, resignação. Desde que comecei a ler, virei um frouxo, um molenga. Com o passar dos anos, foram-se embora todas as minhas ambições. Tudo porque os livros me colocaram no devido lugar. Nada disso, claro, tem a ver com o temperamento nacional, tão afirmativo, tão voraz, tão animal. É contraproducente tentar convencer os poderosos a prestar

depoimentos sobre a importância dos livros em suas carreiras, simplesmente porque é mentira, e todo mundo sabe que é mentira. Dê uma olhada nas pessoas de sucesso que aparecem nas páginas desta revista. É fácil perceber que nenhuma delas precisou ler para subir na vida. A melhor receita para o sucesso, no Brasil, é o analfabetismo.

Por mais bem-intencionado que seja Ottaviano Carlo De Fiore, duvido que um dia o Brasil venha a se tornar uma nação letrada. Se por acaso isso acontecer, certamente lerá os livros errados. Se calhar de ler os livros certos, só dirá bobagens sobre o que leu.

4. Breve análisis de "Ler não serve para nada"

Lo que procuramos evaluar es qué factores discursivos inciden para que la argumentación desarrollada por el autor produzca un efecto de verdad. No se trata, por cierto, de la "verdad", sino de aquello que parece "verdad".

En este sentido, el discurso argumentativo procuraría influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio, haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) que se apoya en otro enunciado que actúa como argumento o premisa, de lo cual se deduce que un enunciado, por sí mismo, no es una conclusión o un argumento; una o varias proposiciones son consideradas condiciones previas de una conclusión en relación con esta última.

Por lo tanto, la secuencia *premisa* > *conclusión* debe interrumpirse dando la impresión de que ha quedado cerrada. Adam destaca que es sólo dentro de los límites de un determinado espacio semántico, que se puede determinar el apoyo argumentativo de un enunciado y las restricciones. La razón es que el esquema de base de la argumentación establece una relación entre las premisas y la

conclusión, esa relación puede recibir un apoyo explícito o implícito. La premisa implícita determina la inferencia a ser realizada, así como la pertinencia del esquema argumentativo. Adam dice que el modelo del movimiento argumentativo se realiza, básicamente, por inducción.

En el texto propuesto, la proposición descriptiva "*ler não serve para nada*" se podría considerar como la conclusión de una secuencia argumentativa, si la acompañamos por (y a su vez se apoya en) una proposición como ser: "*certas atividades humanas como a leitura servem para ter sucesso na vida*". Esta proposición adquiere la forma de una premisa si tenemos en cuenta, además, una proposición implícita como garantía: "*as atividades humanas têm de servir para ter sucesso na vida que é o valor mais importante e índice, portanto, de que uma atividade é valiosa*".[43]

Es evidente que Mainardi refuta lo que queda implícito en el razonamiento de De Fiore por medio de una restricción poderosa, *la evidencia de que los brasileños exitosos nunca leen*. De Fiore supone, naturalmente, lo contrario; es por eso que sostiene que aquellos estarían en condiciones de aconsejar a la sociedad a introducirse en el hábito de la lectura. Lo que permanece en el fondo, tanto de la argumentación de De Fiore como de la contraargumentación de Mainardi, es una concepción utilitarista y pragmática de cualquier

[43] El esquema sería: PROPOSICIÓN (PREMISA): "ciertas actividades humanas como la lectura sirven para tener éxito en la vida" > INFERENCIA > < GARANTÍA (implícita): (ya que) "las actividades humanas tienen que servir para tener éxito em la vida que es el valor más importante e índice, por lo tanto, de que una actividad es valiosa" < SOPORTE (implícito): (dado que) "las personas de éxito como estrellas, sindicalistas, profesores, etc. leen y esta actividad es causa de éxito" < RESTRICIÓN: (a menos que) "Una realidad evidente y comprobable en la sociedad brasileña sea considerada: las personas famosas y de éxito en la vida que frecuentan los medios de comunicación y aparecen en las portadas de las revistas no acostumbran a leer". POR LO TANTO > "Leer no sirve para nada".

actividad humana, cuyo horizonte es siempre y en última instancia el éxito social (*doxa*).

En términos dialógicos, el texto se abre con una pregunta retórica que a su vez constituye una cita pues forma parte del paratexto del texto aludido. La pregunta es respondida por su autor, citado en el cuerpo de la crónica de Mainardi. Se conforma de este modo un *par adyacente* (pregunta – respuesta), aunque el segundo término no sea, en rigor, esperado. El enunciador construye "un diálogo concentrado", al decir de Fonseca (1992, p. 343).

La voz del enunciador se introduce en el debate para dar una respuesta completamente opuesta a la dada por De Fiore, pero utilizando el mismo basamento filosófico, la ya referida concepción utilitarista y pragmática. La pregunta retórica que constituye el título del artículo de De Fiore es intencionalmente resignificada por el autor de la crónica, como si se tratase un interrogante dirigido a él, asumiendo, por lo tanto, la responsabilidad de su contraargumentación.

Sin embargo, la respuesta no se dirige a de Fiore, sino al lector, como se puede comprobar de lo enunciado en el tercer párrafo ("Dê uma olhada nas pessoas de sucesso..."). No obstante, se opera lo que Kerbrat-Orecchioni (1994) llama "tropo comunicacional", la substitución del destinatario, respondiendo a un interlocutor cuando, de hecho, se pretende encaminar un mensaje para un tercer interlocutor, los poderes públicos responsables de las políticas de promoción sobre la lectura y el libro. Esto último, porque el enunciado "Dê uma olhada..." (refiriéndose a De Fiore o al lector) tiene un destinatario ambiguo.

Es curioso que el enunciador justifique su intervención, aunque no se sienta incluido en el grupo de personas invocadas por el funcionario público. Se verifica, de este modo, la construcción del

c*uadro interlocutivo*, o sea, la asunción, por parte del sujeto, de un lugar y un rol social. La autoimagen del enunciador resulta paradojal ("ainda que tenha plena consciência de minha falta de prestígio e incapacidade de influenciar as pessoas"). Se trata de la dinámica propia de un debate frente a un público: el enunciador toma la pregunta de un sujeto colocado como interlocutor para, inmediatamente darse vuelta, dándole la espalda a ese interlocutor inicial y responderle a un auditorio.

El lector apela al *conocimiento del mundo* y al *sentido común* para dirimir entre lo afirmado por De Fiore y lo defendido por Mainardi; por lo tanto, ambos puntos de vista luchan por imponerse como *sentido común* o *doxa*. El discurso de De Fiore es, no obstante, desvalorizado y tenido como "bem-intencionado", lo que en el marco del pensamiento de Mainardi es lo mismo que decir "ingenuo". Es el fenómeno que Fonseca (1992, p. 345) explica de la siguiente manera: "la anulación de un contradiscurso trae también consigo la desvalorización de ese mismo contradiscurso anulado y de su autor" (Trad. nuestra). El punto de vista de Mainardi se apoya en la "experiencia" ("Na minha experiência...").

En ese sentido, el lector de *Veja* que conoce los posicionamientos polémicos del autor de la crónica (intertextualidad) sobre las características de la sociedad brasileña, reconoce una constelación de temas afines[44]: a) Rechazo del legado social e ideológico de la etapa histórica liderada por el Presidente

[44] Un aspecto urticante del discurso del autor es la deconstrucción de las más arraigadas representaciones del nacionalismo y del *ufanismo* brasileño, como se puede comprobar en su novela *Contra o Brasil* (1998). Un reflejo del posicionamiento del autor como polemista controvertido y de la recepción provocada en la sociedad, así como mayores detalles de su producción y trayectoria, pueden recabarse en el artículo correspondiente en *Wikipédia* (Cfr.: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diogo_Mainardi>). La obra de Mainardi se encuandra en el terreno de la polémica como fue estudiado por Weinberg (2010).

Getúlio Vargas (1930-1945 y 1951-1954); b) Aversión por el populismo del Partido de los Trabajadores del Presidente Luís Inácio "Lula" Da Silva; c) La evaluación del Brasil como una nación fallida; d) Crítica feroz al brasileño como sujeto bronco e ignorante, etc. Todo lo cual constituye una nueva "doxa" opuesta a la expresada por De Fiore.

El conjunto de la obra literaria y periodística de Mainardi está atravesado por esa visión pesimista y desencantada de la cultura brasileña y sobre los aspectos negativos de la vida nacional; un discurso "antinacional", propio del contexto neoliberal de los años noventa.[45] Es ese contexto discursivo el que confiere a la argumentación de Mainardi un *valor de verdad* ("Nada disso, claro, tem a ver com o temperamento nacional, tão afirmativo, tão voraz, tão animal.").

El final de la crónica confirma esa percepción de la realidad brasileña: "A melhor receita para o sucesso, no Brasil, é o analfabetismo". Y remata:

Por mais bem-intencionado que seja Ottaviano Carlo De Fiore, duvido que um dia o Brasil venha a se tornar uma nação letrada. Se por acaso isso acontecer, certamente lerá os livros errados. Se calhar de ler os livros certos, só dirá bobagens sobre o que leu.

[45] "O contrato de leitura que Mainardi estabelece com seus leitores vincula-se, naturalmente, àquele estabelecido pela *Veja*, e neste sentido pressupõe um leitor classe média e média alta, com formação escolar superior e de tendência política predominante de centro-direita e direita. No entanto, o texto de Mainardi impõe uma seleção dentro da seleção de *Veja*, ele é um ponto de dissidência dentro da própria revista, como prova as inúmeras cartas a ele dirigidas, e que equilíbrio adesões elogiosas e críticas acerbas" (Torres & Duarte, p. 3). Por su parte, Ludmer (2005) considera el discurso de Mainardi como formando parte de un grupo de textos antinacionales que aparecieron en distintos países latinoamericanos en los años noventa: *El asco* de Horacio Castellanos Moya, *La virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo y la ya mencionada *Contra o Brasil* de Diogo Mainardi. Un discurso antinacional y cínico, de carácter autoritario y jerárquico, característico de la nueva derecha de los años noventa.

El autor (y el lector que comparte una visión del mundo semejante) se coloca como ejemplo (irónico y paradojal) de las consecuencias que acarrea el haber ejercitado intensivamente la actividad de lectura: "Desde que comecei a ler, virei um frouxo, um molenga. Com o passar dos anos, foram-se embora todas as minhas ambições." Esa *autoimagen* aparece construida desde la cultura letrada de la tradición erudita (Rabelais), en contraposición al consejo citado del deportista Rubens Barrichello quien confesa haber leído un *best-seller* de autoayuda de Brian Weiss. Un posicionamiento, por lo tanto, legitimado por un discurso antinacional, de un sujeto letrado que dice su "verdad" sobre un pueblo rudo: "A melhor receita para o sucesso, no Brasil, é o analfabetismo".

5. Posibilidades didácticas para lectocomprensión

Exponemos a continuación una propuesta de trabajo encuadrada en lo que Chevallard (1997, p. 46) llama "transposición didáctica", es decir, "El 'trabajo' que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza". Consideramos que, en este caso, el objeto a ser transpuesto en objeto de enseñanza es una determinada práctica de lectura y una serie de estrategias, centradas en el reconocimiento de las secuencias argumentativas, su organización y concreción en el texto, así como, fundamentalmente, la comprensión activa de la espesura discursiva generada por la actualización del texto en cuestión.[46]

[46] Orientaciones y sugerencias para la elaboración de tareas con fines didácticos pueden encontrarse en Koch & Elias (2006) y en Johnson (2008). Sobre el concepto de *transposición didáctica* v. también Blanchet (2011).

Con ese fin, nos consideramos el concepto de *enfoque por tareas* con el objetivo de fomentar un aprendizaje de la lengua real y en uso en la clase, posibilitando, así, la inclusión de los procedimientos de comunicación y reservando al lector un rol eminentemente *productivo* y no meramente reproductivo o reconstructivo (en consonancia con un abordaje socio-interactivo, "que desloca o polo do interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural" (Marcuschi, 2008, p. 232).

El modelo de enseñanza basado en tareas, siguiendo a Dias (2009), se relaciona con el paradigma de la enseñanza comunicativa de lenguas y se apoya en los postulados del análisis del discurso – según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y decodificación de mensajes apoyada en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras, sino en una adecuada interpretación a partir de lo que los interlocutores saben sobre el contexto de la comunicación.[47]

Esto se traduce en operaciones y procedimientos de trabajo programado y secuenciado, en base a actividades consistentes en la

[47] De ese estudio consignamos la definición de *tarea* de Ellis: "Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los aprendices procesen la lengua de forma pragmática para que alcancen un resultado que será evaluado en términos de corrección y de adecuación proposicional del contenido transmitido. Para eso, se exige que, en primer lugar, presten atención al sentido y a sus propios recursos lingüísticos, a pesar de que el 'design' de la tarea pueda predisponerlos a escoger formas particulares. Se espera que la tarea resulte en el uso de la lengua y que este tenga semejanzas, directas o indirectas, con la forma como la lengua es usada en el mundo real. Como otras actividades de lengua, una tarea puede involucrar 'capacidades' productivas o receptivas y orales o escritas y también varios procesos cognitivos" (Ellis, 2003, apud Dias, 2009, p.123). Klett & Dorronzoro (2001) propusieron oportunamente la aplicación del método de enseñanza basado en tareas al área de la comprensión lectora; las autoras definen la tarea como un procedimiento metodológico constituido por una serie de actividades concatenadas en función de un objetivo comunicativo con un fuerte anclaje en la realidad del estudiante universitario.

realización en clase de actividades de uso de la lengua semejantes a las que se exigen fuera de ella. Dias & Bidarra (2010), a su vez, relacionan el empleo de tareas con el uso de los nuevos medios digitales, ya que el ambiente *online* ofrece herramientas para abordar con mayor efectividad la enseñanza, el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera.[48]

Nunan (1989) secuencia las tareas en base a la psicolingüística, identificando etapas de complejidad creciente: a) *Procesamiento*; b) *Producción*; c) *Interacción*. En la primera etapa, Dias y Bidarra (2011) aconsejan procedimientos que posibiliten una práctica reproductiva para, gradualmente, en etapas posteriores, posibilitar una producción creativa. En este sentido, se apelamos a las TICs, es preciso considerar los ambientes personales de aprendizaje que son espacios administrados por los estudiantes como *Youtube*, *Facebook*, *Blogger*, etc.[49]

Una propuesta actualizada y fundamentada, orientada a la instrumentalización de proyectos de trabajo en el aula abordando, preferentemente, textos y mensajes de los medios de comunicación

---

[48] Moura (2011) recomienda el uso de las nuevas tecnologías como una forma de promover el aprendizaje individual y colaborativo además del ensanchamiento de varias competencias: "Las TICs tienen la posibilidad de aumentar la complejidad de los ambientes educativos y también las posibilidades de aprendizaje, aproximando a los alumnos de aquellas situaciones que los obliguen a tomar decisiones estratégicas que ayuden a mejorar sus competencias" (Moura, 2011, p. 5).

[49] Carneiro & Alves (2019) muestran cómo las nuevas tecnologías transforman no solo las formas textuales (géneros), sino también las prácticas lectoras y las exigencias comunicativas en la sociedad contemporánea. La tecnología digital introduce nuevos formatos y modalidades (por ejemplo: hipertextos, interfaces interactivas, combinaciones verbo visuales) que exigen una revisión de lo que consideramos "género textual". La lectura en entornos digitales es diferente de la lectura estrictamente lineal e impresa: exige navegar por múltiples modos semióticos (texto, imagen, vídeo, enlaces) y procesar información distribuida. Surge así la noción de "multiletramentos": competencias múltiples para leer y producir en distintos modos (verbal, visual, sonoro, digital). Leer digitalmente implica decisiones sobre qué ruta seguir en un hipertexto, cómo combinar elementos visuales con texto, qué elementos dar más peso en la interpretación, entre otros.

masivos, es la que presenta Xavier (2020) desde el campo de la "educomunicación". Se trata de un

> Campo de intervenção social que se encontra em franco desenvolvimento e que objetiva oferecer a formação de uma recepção participante para as mídias, bem como a gestão dialógica de ecossistemas comunicacionais. A educomunicação atua em diferentes espaços de educação: formal, não formal e informal. Ela funciona com o intento de formar para a cidadania, de colaborar com a formação crítica/consciente, através de uma mídia que educa (ou que se presta a) e de uma educação que informa (Xavier, 2020, p. 101).

Desde esta disciplina, se propone disponer para los estudiantes, las condiciones para una experiencia de lectura con perspectiva dialógico-discursiva en los campos "artístico-literario" y "periodístico-mediático".[50] Al hacer la distinción entre un *lector remisivo*, un *lector expansivo* y un *lector responsivo*, se valoriza y se promueve este último; en consecuencia, se propone fundamentalmente la *educomunicación* como una práctica de lectura de los medios de comunicación.[51]

---

[50] En el primer caso, se trata de textos literarios y artísticos representativos de la diversidad cultural y lingüística que favorecen el disfrute estético, como ser cuentos, leyendas, canciones, poemas, historietas, etc. En lo relativo al *campo periodístico-mediático*, importa la relación de los lectores con los textos informativos y de opinión; en la medida en que se tiene como objetivo ampliar y al mismo tiempo mejorar la recepción, por parte de aquellos, de las producciones que están en el centro de la esfera periodístico-mediática (debates, los reportajes, las noticias, los mensajes de campaña, editoriales, etc.). Se hace la distinción entre un *lector remisivo*, un *lector expansivo* y un *lector responsivo*, valorizándose y promoviéndose este último; en consecuencia, se propone fundamentalmente la *educomunicación* como una práctica de lectura de los medios de comunicación: "Assume a compreensão do conceito de leitura crítica da mídia. A leitura educomunicativa é um movimento dialógicodiscursivo de percepção e de construção de pontos de vista: dialógico, por confrontar enunciados, e discursivo, por compreender que as mídias, sobretudo, a jornalística, filiam-se às criações ideológicas" (Xavier, 2020, p. 101).

[51] "Assume a compreensão do conceito de leitura crítica da mídia. A leitura educomunicativa é um movimento dialógico-discursivo de percepção e de construção de pontos de vista: dialógico, por confrontar enunciados, e discursivo, por compreender que as mídias, sobretudo, a jornalística, filiam-se às criações ideológicas" (Xavier,

A continuación, presentamos una serie de actividades basadas en tareas, sobre el texto de Diogo Mainardi, "Ler não serve para nada".[52]

Fase 1. Procesamiento (comprensión)

→ Recursos: *Google Chrome; Wikipédia; Gmail; Google Acadêmico; Whatsapp; Instagram; Web forum; Youtube; Google Livros; Power Point, etc.*

→ Actividades grupales:

1.1. Descubrindo los contextos y los actores institucionales

1.1.1. Reunir información sobre el organismo público mencionado, la "Secretaria do Livro e a Leitura" y sobre el antagonista de Diogo mainardi: Ottaviano De Fiore.

1.1.2. Visitar el sitio oficial de la Revista *Veja* y procurar determinar las características de la publicación y en lo posible de la línea editorial del medio; su orientación ideológica y la franja de público que pretende alcanzar. Se pueden recoger en diversos foros opiniones de los lectores sobre esta revista.

1.1.3. Recopilar información sobre la vida y la obra de Diogo Mainardi. Consulten prioritariamente *Wikipédia*.

2020, p. 101).

[52] Tuvimos en cuenta las etapas de Nunan (1989) y lo recomendado por Klett & Dorronzoro (2001), Dias (2009) y Dias & Bidarra (2011). Consideramos también nuestros propios aportes en Pasero (2018). Tomamos como eje de trabajo la tríada a) Género/intertextualidad/interdiscursividad (V. Marcuschi, 2008, p. 81 y ss.; Charaudeau & Maingueneau, 2006, p. 288-9 y p. 286-7). Procuramos seguir también lo recomendado por Martínez (2001): "El lograr ser conscientes de los diferentes modos argumentativos expuestos y enfatizados en los textos es lograr uno de los mayores niveles de comprensión discursiva pues implica la elucidación de los 'propósitos ocultos' del autor del texto" (Martínez, 2001, p. 153).

1. 2. Del paratexto al género

1.2.1. Organizar un foro de discusión sobre los alcances de la afirmación que sirve de título "Ler não serve para nada". Compartir con los/las colegas las posibles explicaciones y sentidos.

1.2.2. Elaborar una lista de géneros posibles en los cuales encuadrar el texto abordado. Justificar una última y definitiva elección y caracterización. Recurrir a la *web* para extraer definiciones del género determinado.

1.3. Intertextualidad y conocimientos implícitos

1.3.1. Utilizar el buscador de *Google* para acceder al texto mencionada de autoría de Ottaviano De Fiore.

1.3.2. Leer detenidamente el documento de De Fiore y evaluar el tratamiento dado por Mainardi al mismo. Recurrir al correo electrónico u otro medio de intercambio grupal (por ex. *Google Drive*) para compartir impresiones con los/las compañeros/as de equipo.

1.3.3. Procurar datos sobre *Muitas vidas, muitos mestres* de Brian Weiss y sobre la personalidad pública de Rubens Barrichello. Discutir qué relación se establece entre este lector y su lectura.

Fase 2. Producción oral y escrita

- Recursos: Ídem anterior.
- Actividades grupales:

2.1. Reconstruyendo razonamientos, reescribiendo argumentos

2.2.1. Desde la teoría: comprobar si se cumple el siguiente propósito u objetivo (*secuencia argumentativa* o *tipo textual argumentativo*): "convencer al leitor de un determinado punto de vista..." Qué marcas textuales se destacarían a favor o en contra de esa finalidad presupuesta.

2.2.2. Discriminar: *tipo textual*, *género textual, dominio discursivo*. Fundamentos teóricos en Luiz Antônio Marcuschi, "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" (Disponible en línea).

2.2.3. Analizar y representar gráficamente con empleo de recursos de organización gráfica de *Office* los siguientes componentes formales de la secuencia argumentativa: *Tese - premissa - argumentos – conclusão. Estrutura: a) Introdução: defesa da tese (contextualização e ponto de vista); b) Corpo do texto: sequência de argumentos (defesa da tese) informações de suporte relevantes (detalhes de apoio aos argumentos/ polifonia); e) Conclusão: resumo ou reforço da tese (o autor também lança outros questionamentos, os quais acha importante serem investigados em pesquisas posteriores).*

Fase 3. Interacción oral y escrita

a) Recursos: Ídem anterior.
b) Actividades grupales:

3.1. Dramatizando argumentos

3.1.1. Preparar una discusión oral en defensa del secretario del Libro y Lectura en el curso de las cual los argumentos de uno y otro contendiente se desarrollen y enfrenten. Elaborar otras posiciones frente al problema planteado.

3.1.2. Organizar una exposición en *Power Point* (o similares disponibles en línea) sobre el problema del fomento a la lectura con posibles líneas de

acción. Considerar otras experiencias en América Latina. Compartir las producciones escritas resultantes.

6. Consideraciones finales

En este capítulo, procuramos dar cuenta de la estructura dialógica que organiza el texto argumentativo. La estructura argumentativa es dialéctica ya que retoma el discurso ajeno para refutarlo. Asimismo, destacamos la dependencia del discurso de la crónica analizada de un conocimiento común, compartido entre el autor y el lector, alrededor de un punto de vista antinacional. La argumentación consigue deslindar los posibles sentidos contenidos desde el comienzo en el título ("bem-intencionado") y rechazar cualquier discurso en favor de la promoción de la lectura en el Brasil por improcedente, por errada e improductiva. Las actividades concebidas como tareas procuran dar cuenta de un abordaje interactivo, que tenga en cuenta los nuevos recursos disponibles en medios electrónicos.

Síntesis del capítulo

El capítulo presenta un análisis de un artículo periodístico argumentativo brasileño titulado "Ler não serve para nada" de Diogo Mainardi. El propósito principal del capítulo es examinar la secuencia argumentativa y los aspectos dialógicos del texto, es decir, cómo se construye un contexto favorable para la aceptación de las ideas expuestas, utilizando contenidos implícitos, sentido común y saber enciclopédico. El estudio se apoya en teorías de lingüística textual y estudios del discurso, citando a autores como Bajtín, Adam

y Gumperz, para desglosar la estructura argumentativa del artículo de Mainardi. Finalmente, el texto ofrece una propuesta didáctica detallada, basada en tareas y la *educomunicación*, para aplicar este análisis a la enseñanza de la comprensión lectora, promoviendo un rol productivo e interactivo del lector.

Glosario del capítulo

Dialogismo (o Interactividad): Carácter de todo discurso que involucra a dos personas (un YO y un TÚ) marcadas en los enunciados. Se manifiesta de forma evidente en el diálogo oral, donde los locutores articulan sus intervenciones en función de lo expresado por el otro.

Doxa: Corresponde al sentido común; un conjunto de representaciones socialmente predominantes, cuya verdad es incierta, tomadas frecuentemente en su formulación lingüística corriente. En el análisis, es la concepción utilitarista del éxito social.

Educomunicación: Campo de intervención social que objetiva ofrecer la formación de una recepción participante para los medios, así como la gestión dialógica de ecosistemas comunicacionales. Busca formar para la ciudadanía y la conciencia crítica a través de los medios.

Implicatura conversacional: Contenido implícito que es resultado de la interpretación de sentidos que se relacionan necesariamente con el contexto extralingüístico. Es un saber compartido entre autor y lector o agregado al decir (subentendidos e inferencias).

Inferencia conversacional: Proceso de interpretación que establece una estrecha relación entre los índices discursivos (prosodia, selección léxica, etc.) y el conocimiento sociocultural de los participantes. Las interpretaciones de la intención comunicativa son siempre indirectas.

Par adyacente: Estructura conversacional compuesta por dos turnos de habla, como una pregunta y su respuesta. En el texto, se conforma un par

adyacente entre la pregunta del título del documento de De Fiore y la respuesta que ofrece Mainardi en su crónica.

Saber compartido: El conjunto de conocimientos manifiestos que poseen los interlocutores de un acto de lenguaje. Es constitutivo del sentido de los enunciados y necesario para la producción e interpretación de todo acto de comunicación.

Secuencia argumentativa: Unidad textual que se orienta a intervenir en las opiniones de los interlocutores para que una conclusión sea creíble y aceptable, como consecuencia de una sucesión de argumentos o datos. Sus partes (premisa, argumento, conclusión) pueden no estar totalmente explícitas.

Transposición didáctica: El "trabajo" que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. Es el proceso de adaptar un conocimiento o una práctica para que pueda ser enseñado y aprendido en un contexto educativo.

Tropo comunicacional: Fenómeno en el que se produce la sustitución del destinatario de un mensaje. Se responde a un interlocutor cuando, de hecho, se pretende encaminar el mensaje a un tercer interlocutor, como ocurre cuando Mainardi se dirige al lector, pero su crítica apunta a los poderes públicos.

CAPÍTULO 4

PARA EL ABORDAJE DE UNA SECUENCIA DESCRIPTIVA LITERARIA: "UM ADOLESCENTE: C. J." DE CLARICE LISPECTOR

> Inclinada, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. Clarice Lispector, *Laços de família* (1960).

1. Introducción

El propósito de este capítulo es analizar la configuración de la *secuencia descriptiva* en una obra literaria breve: la crónica titulada "Um Adolescente: CJ" de la escritora brasileña Clarice Lispector (1920-1977). El objetivo específico es constatar las principales características formales con las que esta secuencia se manifiesta a partir de su concreción discursiva en dicha crónica. El texto pertenece al libro *O descobrimento do mundo* (1984; 1992). Se trata del primer volumen de crónicas de la autora, que recopila los trabajos publicados en el *Jornal do Brasil* entre 1967 y 1973.[53] Esta obra, en su conjunto, asume la forma de un "cuaderno de bitácora", un mosaico de impresiones personales sobre los más diversos temas, con numerosos ejemplos de *secuencias descriptivas* en forma de retratos, como la crónica que utilizamos para este estudio.

[53] "Um Adolescente: CJ" apareció el 19 de mayo de 1973. Para las características de esta etapa de la producción de la autora, consultar Eyré (S/d.).

En lo que respecta al encuadre teórico, nos basamos principalmente en el trabajo de Adam (1992), especialmente en el concepto de *organización secuencial de la textualidad*, el cual, según el autor, constituye "la base más interesante de la tipología". En este sentido, Adam (1992) destaca la sólida base cognitiva en la elaboración, por parte de los sujetos, de *esquemas secuenciales prototípicos* presentes y activos en las producciones individuales:

(…) una narración o descripción particular difiere entre sí y también de otras narraciones y descripciones [aunque] cada secuencia reconocida como descriptiva, por ejemplo, comparte con las demás un cierto número de características lingüísticas del conjunto, una similitud familiar que anima al lector intérprete a identificarlas como secuencias descriptivas más o menos típicas, más o menos canónicas (Adam, 1992, p. 28. Trad. nuestra).[54]

En la primera parte, presentamos brevemente los elementos teóricos que rodean el concepto de *secuencia descriptiva*. Para la elaboración de nuestro enfoque teórico y metodológico, además de Adam (1992), nos basamos en los trabajos de Hamon (1991), Beristáin (1997), Charaudeau y Maingueneau (2006), Casamiglia y Tusón (2007) y Silva (2012). En la segunda parte, analizamos el texto seleccionado.

2. El nivel secuencial: la secuencia descriptiva

Adam (1992), basándose en Bajtín, parte de señalar la extrema heterogeneidad de los textos y, como consecuencia de ello, la

[54] En el original: "(…) un récit singulier ou une description donnée diffèrent l'un de l'autre et également des autres récits et de autres descriptions [quoique] chaque séquence reconnue comme descriptive, pour exemple, partage avec les autres un certain nombre des caractéristiques linguistiques d'ensemble, un air de famille qui incite le lecteur interprétant à les identifier comme des séquences descriptives plus ou moins typiques, plus ou moins canonique".

imposibilidad de clasificarlos, desde un punto de vista riguroso, según una tipología restringida; como la que pretende determinar la existencia de tipos textuales (narrativos, argumentativos, descriptivos, etc.) – aunque cualquier hablante tenga una noción de tipo textual con la que operar, porque hay un dominio tipológico en los textos. Por tanto, como consecuencia de esa heterogeneidad, Adam (1992) propone situar el problema en un nivel inferior, en un nivel no textual, si no secuencial, e identificar así las *secuencias textuales* que constituyen esquemas prototípicos o prototipos de secuencia: *secuencia narrativa*, *secuencia descriptiva*, *secuencia argumentativa*, *secuencia explicativa* y *secuencia dialógica*.[55]

2.1. Texto y discurso

Adam (1992) establece una distinción básica entre *texto* y *discurso*. El primero es un objeto abstracto y construido que debe considerarse en el marco de una teoría que explique su estructura composicional. El discurso, por su parte, es un objeto concreto y empírico observable y descriptible. Es evidente que el objetivo del autor es contribuir con su teoría al tratamiento de la *heterogeneidad textual*. Ante esta diversidad, el usuario de la lengua está obligado a cumplir con ciertas restricciones textuales y discursivas, como las relacionadas con la existencia de *géneros discursivos*, las relacionadas con la heterogeneidad característica de la lengua y las locales

[55] Marcuschi (2008) agrega un sexto tipo textual o secuencia tipológica, la "injuntiva" (instructiva) la cual procura que el destinatario actúe en determinada dirección. Para Adam (1992, p. 95) se trata de una forma que debe incluirse en el tipo secuencial descriptivo; en el caso de las recetas de cocina, horóscopos, reglamentos, el autor opina que serían "actualisations singulières d'un simple genre de description" ("actualizaciones singulares del simple género de la descripción").

relacionadas con aspectos fonéticos, gráficos y sintácticos, entre otros.

Para Adam (1992), desde un punto de vista pragmático y textual, el texto puede ser considerado como una configuración regida por diversos módulos o submódulos en constante interacción:

a) *El plano objetivo ilocutivo (considerando el texto como un conjunto de actos de habla que pueden considerarse, a su vez, como un todo, un acto de habla unificado)*;

b) *El plano de las marcas enunciativas (hay un anclaje global del texto que le da su tonalidad enunciativa, oral, escrita, anticuada, proverbial, científica, etc.)*;

c) *El plano de la cohesión semántica (o macroestructura semántica)*;

d) *El plano de la conectividad textual (marcas microlingüísticas)*;

e) *El plano de la estructura compositiva*.

Este último plano es el más importante para los fines del estudio encarado por Adam. En este nivel, los usuarios de la lengua desarrollan, desde una perspectiva cognitiva, una serie de esquemas secuenciales prototípicos. Al centrarse en este plano, el analista puede teorizar sobre tipos de enunciados relativamente estables o géneros primarios del discurso.

El punto de partida es que la *competencia lingüística* de los sujetos está regulada de forma compleja por una serie de restricciones locales, globales, textuales y discursivas. Un texto puede considerarse una configuración regulada por varios módulos en

constante interacción. El texto tiene una *configuración pragmática* (A) y una serie de *proposiciones* (B). En A, están involucrados los módulos «acto ilocucionario» (A1), «orientación enunciativa» (A2) y «cohesión semántica» (A3). En resumen, un texto puede considerarse un acto discursivo unificado con una finalidad y cuya coherencia es el producto de la actividad interpretativa. En B se incluye el plano de articulación entre proposiciones y la organización secuencial.

2.2. La composición general de las secuencias textuales

El problema de los *tipos textuales* surge, por lo tanto, en este nivel, donde se aprecia la *estructura secuencial de los textos*. Es importante comprender que la secuencia es una unidad textual, que puede considerarse como una estructura; es decir, como una red de elementos jerárquicamente relacionados, de naturaleza autónoma, con una organización interna y relacionados con el todo del que forma parte (*Figura 1*):

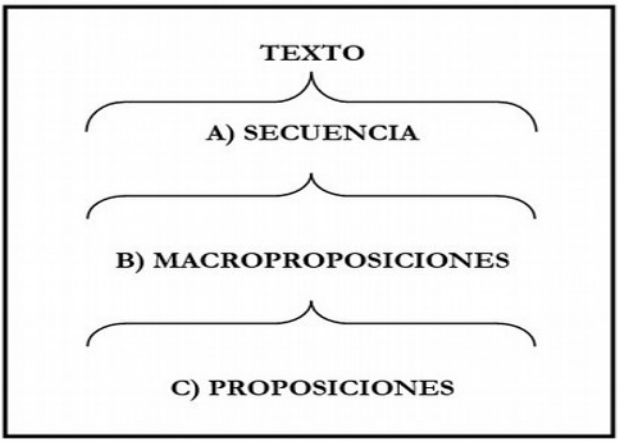


Figura 1: Texto, secuencia, macroproposiciones y proposiciones.

El texto contiene una serie x de secuencias que pueden ser completas o elípticas. Todos los textos son estructuras secuenciales que representan el concepto de Bajtín de *heterogeneidad compositiva de los enunciados*. La secuencia es la unidad constitutiva del texto y está compuesta por un conjunto de proposiciones, denominado *macroproposición*. Adam (1992) define entonces el texto como "una estructura jerárquica compleja que comprende *n* secuencias – elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes" (Adam 1992, p. 34. Trad. nuestra).[56] La unidad básica de la secuencia es la proposición que, desde el punto de vista textual, tiene la propiedad de conectarse linealmente y entre proposiciones, lo que permite agruparse en *macroproposiciones*.

Es importante destacar que la estructura completa del texto está dada por los *géneros discursivos* y los *planos textuales* que los componen, así como por los planos ocasionales que se evidencian en las marcas de segmentación y organización, ya que cada texto es único. También vale la pena señalar que el punto de vista adoptado tiene afiliaciones estructuralistas ya que se entiende "cada unidad como constituyente de una unidad de un rango jerárquico superior y constituida por unidades de un rango inferior es la primera condición para un enfoque unificado de la secuencialidad textual" (Adam 1992, p. 30. Trad. nuestra).[57]

Este teórico parte de la idea de que las regularidades secuenciales se basan en tipos de enunciados relativamente estables; tipos elementales de articulación de proposiciones, que, según él, son cinco (secuencias prototípicas): *narrativa*, *descriptiva*,

[56] En el original: "une structure hiérarchique complexe comprenant *n* séquences — elliptiques ou complètes — de même type ou de type différents.

[57] En el original: "...chaque unité comme constituante d'une unité de rang hiérarchique supérieur et constituée d'unités de rang inférieur est la condition première d'une approche unifiée de la séquentialité textuelle."

argumentativa, *explicativa* y *dialógica*. Por lo tanto, los textos pueden clasificarse como aquellos que contienen una sola secuencia homogénea o aquellos que contienen varias secuencias, ya sean del mismo tipo o, a su vez, heterogéneas.

Las secuencias se ordenan de varias maneras: a) *secuencias coordinadas por sucesión*; b) *secuencias insertadas por encapsulamiento*; c) *secuencias alternadas por ensamblaje paralelo*. En el segundo caso, las secuencias aparecen insertadas dentro de otras, y podemos hablar entonces de una dominante secuencial. La secuencia que abre o cierra el texto es la dominante, o bien sirve como resumen de todo el texto. Esto genera un efecto determinante del texto al pertenecer globalmente a un tipo textual. Además, Adam enfatiza que los criterios gramaticales no permiten una definición absoluta de una proposición tipológicamente. Esta puede definirse no solo en base a características gramaticales, sino también por su inserción en el "cotexto" (el material verbal que rodea a una unidad lingüística), en la serie de proposiciones que el intérprete conecta. *En otras palabras, el significado de una proposición (desde una perspectiva tipológica) dependerá de la secuencialidad local.*

2.3. La secuencia descriptiva

Adam rechaza las posturas normativas tradicionales en torno a la descripción, que atribuían a esta forma discursiva, desde un punto de vista estructural, un *carácter supuestamente indeterminado*.[58] La

[58] Charaudeau & Maingueneau (2006, p. 152) siguiendo a Hamon y Adam, resumen esta circunstancia de la siguiente manera: "Nos manuais de retórica clássica e de ensino das formas discursivas, a descrição tem sido sistematicamente preterida desde a Antiguidade até nossos dias (...). A descrição tem sido preterida em razão de uma imperfeição constitutiva. Bem menos precisa, racional e universal que a definição, a descrição não atinge jamais a essência dos seres e das coisas, ela alcança apenas o

retórica había construido su tipología de descripciones basándose en el referente descripto: *topografía*, *cronografía*, *prosopografía*, *etopoyesia*, *retrato*, *paralelo*, *cuadro*, *hipotiposis*.[59] En el contexto de la lingüística textual, sin embargo, se impone una tarea diferente, que prioriza la sistematicidad estructural de la descripción:

El rechazo de un objetivo normativo lleva a la lingüística textual a romper decididamente con los enfoques que dificultan la reflexión general sobre el funcionamiento específico de los procedimientos descriptivos. Al teorizar la *secuencialidad descriptiva* y dejar de lado, al menos inicialmente, los fenómenos de heterogeneidad textual (relaciones con la narración, la argumentación, la explicación, etc.), se trata, más allá de las diferencias puramente referenciales y temáticas, de identificar un procedimiento descriptivo mucho más estructurado de lo que generalmente se asume (Adam, 1992, p. 80. Trad. nuestra).[60]

---

acidental e o singular. Na visão do ideal da idade clássica, ela não é senão uma cópia insatisfatória e medíocre do real. No que diz respeito à invenção, essa imperfeição é acompanhada de uma propensão para os clichês e para outros lugares comuns, que agrava, no tocante à disposição ou à composição, o caráter arbitrário da amplitude de seu desenvolvimento e da ordem de apresentação dos seus elementos. Como ela constitui, ainda, segmentos ornamentais inúteis que vêm enfraquecer a dinâmica da narrativa, os manuais preferem o modelo homérico da descrição mínima (pelo epíteto) e da animação sistemática àquilo que poderia ser muito estático (colocação em movimento de uma personagem e deslocamento em uma paisagem)".

[59] La *topografía* es la descripción de un lugar real; la *cronografía* es la descripción de una época; la *prosopografía* es la descripción de la apariencia externa de una persona; la *etopeya* es la descripción de las costumbres o pasiones humanas; el *retrato* es cuando la descripción ofrece la idiosincrasia o el físico de una persona; el *paralelismo* es cuando la descripción trata de las semejanzas y diferencias entre personajes; la *pintura* o *cuadro* consiste en describir al mismo tiempo la naturaleza psicológica y física de una persona; la *hipotiposis* se produce cuando los detalles precisos se presentan con gran energía y dan la sensación de presencia (*Cf.* Beristáin, 1997, p. 136 y ss.).

[60] En el original: "Le rejet d'une visée normative amène la linguistique textuelle à rompre résolument avec des démarches qui rendent difficile une réflexion générale sur le fonctionnement spécifique des procédures descriptives. En théorisant la séquentialité descriptive et en laissant de côté, dans un premier temps do moins, les phénomènes d'hétérogénéité textuelle (rapports avec la narration, l'argumentation, l'explication, etc.), il s'agit, par-delà les différentes purement référentielles et thématiques, de repérer une procédure descriptive beaucoup plus structurée qu'on ne le prétend généralement."

Para Adam, el "grado cero" de la descripción, es decir, su forma más simple o estado de base, está representado por la *enumeración*, que establece un vínculo estrecho con la entrada de enciclopedia y diccionario.[61] Su unidad como *secuencia descriptiva* se da por la posibilidad de "fijar un tema de título y seleccionar aspectos (partes o propiedades) del objeto" (Adam, 1992, p. 83. Trad. nuestra).[62] Adam presenta el esquema prototípico de la secuencia descriptiva como "un repertorio de operaciones de construcción de las propias macropropuestas" (Adam, 1992, p. 84. Trad. nuestra).[63] A diferencia de la secuencia narrativa, la *descripción no presenta una estructura lineal*. Tiene una *estructura jerárquica* para representar el plan general de operaciones descriptivas. Según el autor, las cuatro operaciones descriptivas que componen el prototipo son: a) Anclaje; b) Aspectualización; c) Puesta en relación; d) Tematización (Ver cuadro en la pág. siguiente).[64]

[61]Hamon (1991) enfatiza la importancia que tienen las palabras en la descripción como paradigmas y en la función de aprendizaje y reconocimiento que esta forma discursiva tiene para el lector. Como consecuencia de la proliferación léxica, no hay, estrictamente hablando, clausura si no es por el agotamiento del léxico del escritor. Hay en la descripción un profuso desarrollo de expresiones, figuras e imágenes. Esto requiere del lector una competencia para comprender las jerarquías, términos subordinantes y subordinados. Al mismo tiempo, existe una relación asimétrica entre el emisor y el receptor, el primero está más informado que el segundo. En la descripción sobresalen el carácter didáctico, el efecto de verdad y una vocación taxonómica.

[62] En el original: "fixer um thème-titre et de sélectionner des aspects (parties ou propriétés) de l'objet".

[63] En el original: "un répertoire des opérations de constructions des macro-propositions elles-mêmes".

[64] Silva (2012) teniendo en cuenta posteriores trabajos de Adam, propone designar las *operaciones de la descripción* (determinantes de la estructura proposicional de la secuencia descriptiva) de la siguiente manera: a) "Identificação" (*ancrage référentiel*, *thématisation*); b) "Listagem" (*aspectualisation*); c) "Relacionamento" (*mise em relation*); d) "Expansão por subtematização" (*enchâssement* o *expansion par sous-thématisation*).

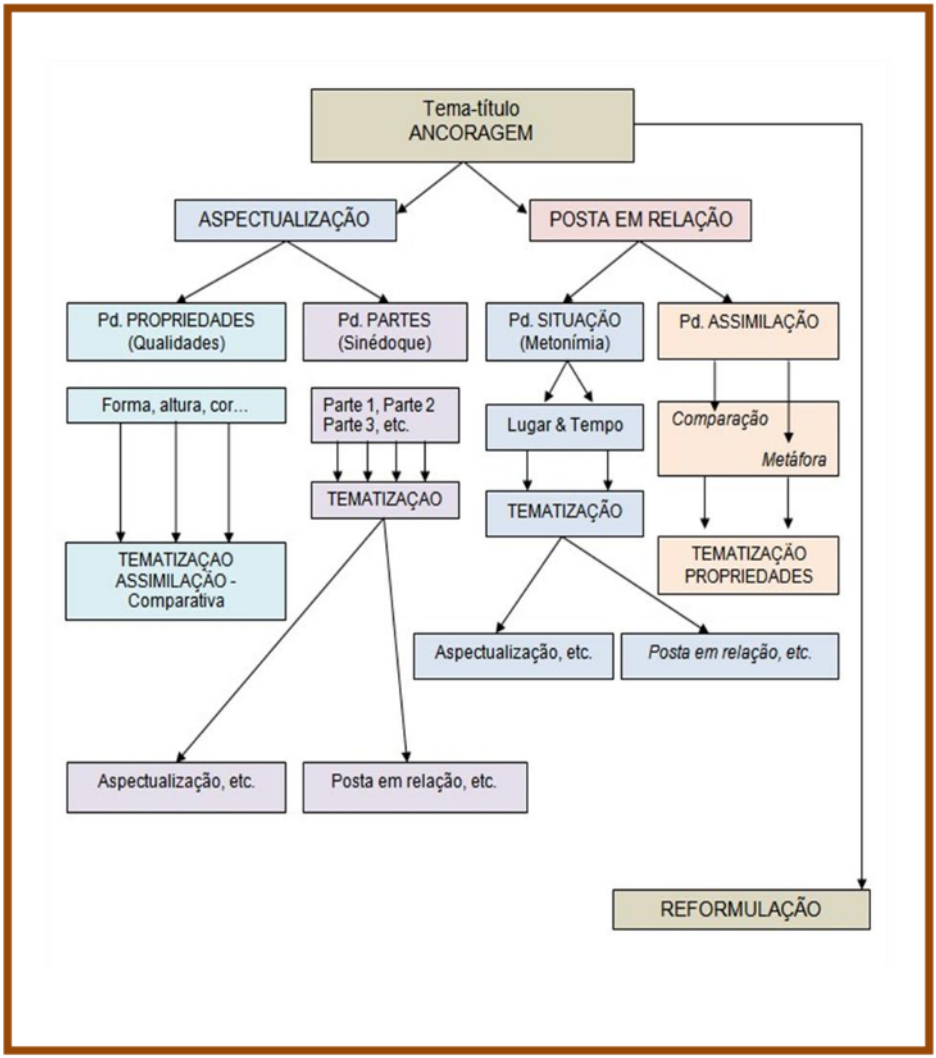


Figura 2. Diagrama adaptado de Adam (1992).

2.3.1. Anclaje

Con la operación de *anclaje* que podemos llamar *referencial*, la secuencia descriptiva indica mediante un nombre, "tema o título", el elemento que es objeto de la descripción: "Puede decirse entonces que, al crear una cohesión semántica referencial, el tema del título constituye un primer factor de orden" (Adam 1992, p. 85. Trad. nuestra).[65] El *anclaje* también puede realizarse mediante un procedimiento llamado *afectación*, que consiste en comenzar la secuencia con un título que no menciona explícitamente el objeto; por lo tanto, la operación de anclaje puede ocurrir en otra parte del texto. Otra forma de anclaje es la *reformulación*, que consiste en nombrar el objeto descrito a lo largo del texto de diferentes maneras para resaltar distintos aspectos.

2.3.2. Aspectualización

Esta es, como señala Adam, la operación básica de la descripción. La *aspectualización* marca las partes y propiedades del objeto que se describe. La aspectualización está marcada por la selección y las características pragmáticas de la descripción:

> La operación de anclaje se encarga de resaltar un todo, y la operación de aspectualización, de dividirlo en partes (n. PARTES). Sin embargo, es necesario añadir a esta división en partes la consideración de las cualidades o propiedades del todo (color, tamaño, forma, número, etc.), o incluso, mediante una nueva

[65] En el original: "On peut donc dire qu'en créant une cohésion sémantique référentielle, le thème-titre est un premier facteur d'ordre".

operación (subtematización), las propiedades de las partes consideradas (Adam 1992, p. 89. Trad. nuestra).[66]

La enumeración de las partes del objeto será exhaustiva o parcial, según los dictados de los planes del emisor; y el otorgamiento de propiedades estará directamente relacionado con las decisiones subjetivas del hablante. Las partes de un todo mantienen relaciones *sinecdóticas*, y a veces es la selección de ciertas partes la que sirve para caracterizar el objeto. Es posible, como suele ocurrir, que las propiedades de las partes definan y caractericen en última instancia el todo. La enumeración selectiva de partes y propiedades es la técnica más utilizada y puede abarcar desde la breve yuxtaposición de elementos nombrados en forma de listas hasta la selección de un conjunto de propiedades cuya enumeración, en orden ascendente o descendente, responde a un propósito comunicativo específico.

2.3.3. Puesta en relación

El *objeto descripto* puede caracterizarse no solo por sus propiedades internas, sino también por su lugar en el mundo y las relaciones que pueda tener con su entorno. Desde una perspectiva situacional, el objeto descrito puede mantener relaciones *metonímicas*, es decir, de contigüidad espacial con otros objetos nombrados, o poseer características derivadas de la temporalidad. La operación de asimilación puede realizarse mediante la *comparación* o la *metáfora*.

[66] En el original: "... l'opération d'ancrage est responsable de la mise en évidence d'un tout et l'opération d'aspectualisation du découpage en parties (n. PARTIES). Il faut toutefois ajouter à ce découpage en parties la prise en considération des qualités ou propriétés du tout (couleur, dimension-taille, forme, nombre, etc.), voire, par le biais d'une nouvelle opération (sous-thématisation), des propriétés des parties envisagées."

La comparación establece puntos de conexión mediante la similitud entre el objeto descrito y otros objetos. La metáfora identifica los objetos entre los que existe algún tipo de relación por analogía. En ambos casos, es la perspectiva de quien describe la que determina en última instancia las posibilidades asociativas del objeto.[67]

2.3.4. Tematización

Esta es la operación que permite la expansión descriptiva. Cualquier elemento de la descripción puede tematizarse, como suele ocurrir con las partes. Una parte seleccionada puede convertirse en la base de un nuevo desarrollo secuencial, de modo que el proceso descriptivo puede, teóricamente, expandirse hasta el infinito. Además, las propiedades o relaciones situacionales también pueden tematizarse sin necesidad de desarrollar el esquema secuencial completo en cada caso. El elemento tematizado suele ser una parte o propiedad del objeto que el autor del texto desea enfatizar.

[67] "Las descripciones subjetivas y expresivas abundan en comparaciones y metáforas, desde las descripciones de las conversaciones cotidianas hasta las literarias. En estas últimas, la expresión de la percepción de la realidad adquiere a través de la palabra rasgos nuevos y atractivos, porque evita el estereotipo gastado, apoyándose en la creatividad y alcanzando un valor estético" (Calsamiglia & Tusón 2007, p. 270).

¿Qué operaciones componen una descripción?

Según Adam (1992), el esquema prototípico de la secuencia descriptiva se compone de cuatro operaciones principales:

1. **Anclaje**: También llamada operación referencial, es donde la secuencia descriptiva indica, a través de un nombre, "tema o título", el elemento que será objeto de la descripción. Esto crea una cohesión semántica referencial y actúa como un primer factor de orden. El anclaje puede realizarse explícitamente en el título, o en otras partes del texto si el título no lo menciona directamente, o mediante reformulaciones del objeto a lo largo del texto para destacar diferentes aspectos.

2. **Aspectualización**: Esta es considerada la operación básica de la descripción. Consiste en dividir el objeto en sus partes (n. partes) y considerar sus cualidades o propiedades (como color, tamaño, forma, número, etc.), o incluso, a través de una subtematización, las propiedades de esas partes. La enumeración de las partes puede ser exhaustiva o parcial, y la asignación de propiedades está relacionada con las decisiones subjetivas del hablante. Las partes mantienen relaciones sinecdóticas, y a menudo la selección de ciertas partes o sus propiedades sirve para caracterizar el todo.

3. **Puesta en relación**: Esta operación caracteriza el objeto descrito no solo por sus propiedades internas, sino también por su lugar en el mundo y sus relaciones con el entorno. Puede manifestarse de dos maneras:

→**Relaciones metonímicas**: De contigüidad espacial con otros objetos nombrados, o características derivadas de la temporalidad;

→**Operación de asimilación**: Mediante la comparación o la metáfora. La comparación establece puntos de conexión por similitud entre el objeto descrito y otros, mientras que la metáfora identifica objetos que tienen algún tipo de relación por analogía. En ambos casos, la perspectiva del que describe es determinante. Las descripciones subjetivas y expresivas, especialmente en la literatura, abundan en comparaciones y metáforas, buscando novedad y valor estético.

4. **Tematización**: Esta operación permite la expansión descriptiva. Cualquier elemento de la descripción, como una parte, una propiedad o una relación situacional, puede ser tematizado y convertirse en la base de un nuevo desarrollo secuencial. Esto significa que el proceso descriptivo puede expandirse indefinidamente, enfatizando el elemento que el autor desea destacar.

3. Análisis de la secuencia descriptiva

UM ADOLESCENTE: C.J.

Ele é grande, tem ombros de ossos largos, anda um pouco curvo: isto passa, é o peso da adolescência. Ele é lento, ele é profundo, ele semeia devagar. Na cara de camponês grosso a profundeza calada de camponês. Ele dormirá bem com uma mulher. Se não se enrolar demais nos largos e fundos meandros de suas pesadas hesitações. Ele é calado, não sabe ainda falar o que se costuma falar, e então não diz. Também não sabe que tem pernas retas, pesadas e bonitas. Uma vez falou: quero qualquer profissão que me baste para viver; pois enquanto isso teria tempo de fazer alguma coisa "concreta, muito objetiva". Ele é desastrado, quebra coisas sem querer, pede desculpas com um meio-sorriso assustado. É preciso ter paciência com ele. É preciso ter paciência com os que são grandes como ele. Tanta paciência. Porque ele pode vir a ser esse silencioso desastrado a vida toda, e não passar disso. É um dos tipos de adolescência mais perigosos: aquele em que muito cedo já se é um homem um pouco curvo, e também nele se sente a grandeza sem palavras (Lispector, 1992, p. 504).

"Um adolescente: C. J." presentan un retrato detallado de un adolescente en particular. La autora describe al joven con características físicas y de comportamiento sorprendentes, como hombros anchos, lentitud y una profundidad tranquila. Se le ve como un individuo que aún no ha dominado los medios de comunicación, prefiriendo el silencio y demostrando cierta torpeza. El texto también aborda las aspiraciones de futuro del adolescente, que busca una profesión sencilla para tener tiempo para algo "concreto y objetivo". La narración advierte de los peligros de este tipo de adolescencia, donde la grandeza y el silencio pueden resultar en una vida de incomodidad si no hay paciencia y comprensión. La crónica ofrece una profunda reflexión sobre la complejidad de la adolescencia a través de la observación de un joven concreto.

El título del texto ("Um adolescente: C. J.") constituye una operación de *anclaje*, pues nombra desde el principio al objeto de la descripción, un adolescente llamado CJ. En este caso, se destacan dos componentes que determinan la estructura interna del texto: la

primera parte del título se refiere a un colectivo, una etapa de edad, la adolescencia. La segunda parte, marcada con dos puntos, oculta un tema específico con las siglas "C. J.". El enigma que rodea la identidad del personaje refuerza la primera parte del tema-título sobre las condiciones y características de esta etapa vital del desarrollo físico y psicológico de una persona. Argumentamos que el título, por lo tanto, anticipa la tensión presente en el texto entre un colectivo ("isso passa", "tipos de adolescência") y lo individual ("calado", "desastrado", "curvo", etc.).

Desde la perspectiva de las clasificaciones tradicionales de textos llamados descriptivos, el ejemplo que analizamos pertenece al género textual "retrato" o "effictio", "la idiosincrasia y el físico de una persona (...) sobre todo si se basa en su apariencia y se infiere de sus acciones" (Beristáin, 1997, p. 136). Respecto a este mismo género textual, Calsamiglia & Tusón (2007) señalan:

> …uno de los usos habituales es la descripción de personas, definido como retrato por la retórica. Se puede aludir al aspecto físico, a las actividades, a los éxitos o fracasos, a los rasgos de la personalidad y del estilo. Y lo encontramos en diversas situaciones de comunicación como en la presentación de conferenciantes o autores de libros, en la presentación de entrevistados, en las necrológicas, etc. (Calsamiglia & Tusón, 2007, p. 278).

En el texto de Clarice Lispector, se pueden observar dos breves secuencias intercaladas de carácter *argumentativo* y una de naturaleza *dialogal* embrionaria, articuladas dentro de una secuencia descriptiva dominante que abre y cierra el discurso. Esta *secuencia dialogal*, establecida únicamente entre las líneas 6 y 7, se introduce con un verbo: "Uma vez falou: quero qualquer profissão que me baste para viver; pois enquanto isso teria tempo de fazer alguma coisa 'concreta, muito objetiva". Esta secuencia también se anuncia,

desde un punto de vista temático, por una de las propiedades que destaca la voz enunciadora: la naturaleza parca y poco comunicativa del personaje. El contenido de lo que expresa el personaje está estrechamente alineado con su naturaleza simple.

Las otras secuencias incrustadas, de tipo argumentativo, son: a) “Ele dormirá bem com uma mulher. Se não se enrolar demais nos largos e fundos meandros de suas pesadas hesitações”; b) “É preciso ter paciência com ele. É preciso ter paciência com os que são grandes como ele. Tanta paciência. Porque ele pode vir a ser esse silencioso desastrado a vida toda e não passar disso”. Se trata este último de un razonamiento de la voz enunciadora que retoma la disyuntiva del título entre lo general y lo individual (“com ele”, “grandes como ele”). Volveremos a estas secuencias más adelante, dependiendo de la principal o dominante, sobre todo, la segunda secuencia argumentativa citada.

En cuanto a la *secuencia descriptiva general*, su desarrollo se aprecia en dos operaciones características: la *aspectualización*, por un lado, y la *puesta en relación* o *correlación por contigüidad* o *analogía*, por el otro. Mediante la *aspectualización*, el objeto de descripción se fragmenta en partes y se califica total o parcialmente dentro de ellas. El deíctico "ele" se refiere al personaje descrito, calificado como "grande", "curvo", "lento", "profundo", "calado", "silencioso desastrado”. Las partes en las que se centra la voz enunciadora son: "ombros" y "ossos" (los huesos calificados "largos"), y "cara". Esta tiene como atributo la "profundeza calada de camponês". Cabe destacar, de paso, que el rostro se describe como " de camponês grosso", lo que nos permite inferir, mediante la sinécdoque, un atributo social del personaje descrito.

Otra parte descrita, relacionada de manera sinecdótica con el conjunto, son las “pernas”, que se describen como “retas, pesadas e

bonitas". Existe un vínculo metafórico entre esta descripción de las piernas (cuya condición ignora el sujeto descrito) y lo expresado anteriormente al decir: "nos largos e fundos meandros de suas pesadas hesitações". Ambos términos, es decir, el denotado y el sustituido por la metáfora, pueden combinarse si el receptor se basa en un código subyacente y una interpretación que tenga en cuenta los mecanismos del erotismo inconsciente ("Ele dormirá bem com uma mulher. Se não se enrolar...", "não sabe que tem pernas retas"). Nótese que la *secuencia argumentativa* conecta con una proposición en la *secuencia descriptiva*.

A partir de la descripción física del sujeto, una descripción vinculada a su condición adolescente ("...anda um pouco curvo: isto passa, é o peso da adolescência"), el texto se desliza hacia la descripción del cuerpo en movimiento ("Ele é desastrado, quebra coisas sem querer, pede desculpas com um meio-sorriso assustado"), destacando una imposibilidad que, consustancial con su corta edad, puede llegar a ser constitutiva del carácter del sujeto en su vida futura, el silencio: "Ele é calado, não sabe ainda falar o que se costuma falar, e então não diz". Sorprendentemente, podemos escuchar las palabras del joven, en lo que constituye una secuencia dialógica apenas configurada ("Uma vez falou: quero qualquer profissão que me baste para viver; pois enquanto isso teria tempo de fazer alguma coisa 'concreta, muito objetiva'"). Esta proposición incluye, elípticamente, un interrogante de la propia voz enunciadora sobre los planes inmediatos y mediatos del muchacho.

A su vez, la conclusión de la *secuencia descriptiva* se relaciona con la *secuencia argumentativa* que la precede inmediatamente. La descripción describe de manera simultánea las características generales de la adolescencia en el sujeto, como un momento pasajero, y aquellos rasgos más centrados en su propia esencia,

unificando los rasgos físicos ("um homem um pouco curvo") con la falta de palabras: "É um dos tipos de adolescência mais perigosos: aquele em que muito cedo já se é um homem um pouco curvo, e também nele se sente a grandeza sem palavras".

Esta proposición final del texto, que cierra la *secuencia descriptiva*, también forma parte, de alguna manera, de una *secuencia argumentativa* encapsulada previa. Además, cabe destacar que el punto de vista del sujeto enunciador (en el sentido de posicionamiento) a lo largo del texto, a nivel enunciativo, le confiere una orientación argumentativa general. La *secuencia argumentativa* es una unidad que interviene en mayor o menor medida en la composición de diferentes textos, es decir, pertenecientes a diferentes géneros discursivos. El punto de vista adoptado, como sabemos, es considerar la argumentación como una forma de composición básica, en el plano secuencial de la textualidad, a partir de las representaciones prototípicas que los hablantes elaboran sobre uno o más esquemas de argumentación.[68] Sólo dentro de un espacio semántico dado se puede determinar el apoyo argumentativo de un enunciado y las restricciones. La razón es que el esquema básico de argumentación establece una relación entre los datos y la conclusión; estas relaciones pueden recibir apoyo explícito o implícito. La premisa implícita determina la inferencia que se debe hacer, por lo tanto, con la pertinencia del esquema argumentativo. El modelo del

[68] Dos esquemas posibles representarían la *secuencia argumentativa*: ARGUMENTO(S) > CONCLUSIÓN – DATOS > CONCLUSIÓN (Toulmin); RAZONES > CONCLUSIÓN (Apothéloz). Una definición sería, por tanto: El discurso argumentativo busca influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de una audiencia haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) que se apoya en otro enunciado que actúa como argumento o dato. De esta definición se deduce que una declaración por sí misma no es una conclusión o un argumento, una o más proposiciones se consideran condiciones previas de una conclusión en relación con esta última; Por lo tanto, la *secuencia dada > conclusión* debe interrumpirse, dando la impresión de que se ha cerrado (V. Silva, 2012).

movimiento argumentativo se lleva a cabo básicamente por inducción (Adam, 1992).

Sin embargo, la *secuencia argumentativa* que nos interesa se extiende estrictamente de las líneas 10 a 12, aunque necesariamente incluye la proposición final de cierre en su proceso inferencial, y el final de las líneas 8 y 9 puede considerarse dado. En la primera parte, hay dos proposiciones unidas por el conector "porque": "É preciso ter paciência com ele. É preciso ter paciência com os que são grandes como ele. Tanta paciência. Porque ele pode vir a ser esse silencioso desastrado a vida toda e não passar disso". La proposición "É preciso ter paciência com ele. É preciso ter paciência com os que são grandes como ele. Tanta paciência" es la conclusión de la secuencia argumentativa que se apoya en la proposición descriptiva final ("É um dos tipos de adolescência mais perigosos...").

Esta proposición, a su vez, puede considerarse la premisa inicial de una secuencia argumentativa que se sustenta en la proposición causal: "Porque ele pode vir a ser...". Esta proposición toma la forma de una premisa si consideramos dos proposiciones implícitas como garantía: 1) Ciertos tipos de síntomas de la adolescencia no son bien tratados en la vida cotidiana por las personas mayores; 2) El maltrato o la impaciencia pueden bloquear el desarrollo emocional de ciertos adolescentes y producir una represión duradera en la edad adulta, etc. El esquema sin restricción sería:

PROPOSICIÓN (dado): "É um dos tipos de adolescência mais perigosos..." > **INFERENCIA** > < **GARANTÍA** (implícita): (ya que) "ele pode vir a ser esse silencioso desastrado a vida toda e não pasar disso" < **SOPORTE** (implícito): (dado que) "*certos tipos sintomas da adolescência não são bem tratados no quotidiano pelas pessoas maiores* e *o maltrato ou a impaciência pode bloquear o desenvolvimento emocional de certos adolescentes e produzir um recalque duradouro na vida adulta,*

etc." **POR LO TANTO** > "É preciso ter paciência com ele. É preciso ter paciência com os que são grandes como ele. Tanta paciência".

El análisis de esta descripción particular se orientó por la organización lineal general de un plano textual ("...los planos de los textos y sus puntos de referencia específicos son de importancia decisiva para la legibilidad e interpretación de cada descripción", Adam 1992, p. 85. Trad. nuestra).[69] ¿Cuál es el esquema específico del texto que hemos estado analizando? Está organizado según dos coordenadas: *de lo general a lo particular (y viceversa), y de la observación del presente a la prospección del futuro*. De lo general a lo particular conecta lo físico y las formas del adolescente concreto con "o peso da adolescência" y "um dos tipos de adolescência", y está más fuertemente anclado en los propios segmentos descriptivos.

La segunda coordenada está más extendida en el texto y relaciona cualidades y formas en un presente de descripción con un futuro imaginado por la voz enunciadora, expresado en términos de condición ("Se não se enrolar...", "Porque ele pode vir a ser..."). La prospección del futuro está incluida en las secuencias argumentativas incrustadas dentro de la *secuencia descriptiva* mayor. Las formas verbales empleadas corroboran el matiz de futuro, obligación y condición: "dormirá", "enrolar", "é preciso ter", etc. Pero también está presente en la secuencia dialogal, donde se proyecta un futuro laboral en la voz del personaje descrito.

[69] En el original: "... les planes des textes et leurs marques spécifiques ont une importance décisive pour la lisibilité et pour l'interprétation de toute description".

3.1. La manifestación de la *secuencia descriptiva* en la crónica analizada se caracteriza por:

a) Desde la perspectiva de las clasificaciones tradicionales, la crónica pertenece al género textual del "retrato" o "effictio", que describe la idiosincrasia y el físico de una persona, inferido de su apariencia y acciones;

b) La presencia de otras secuencias encapsuladas dentro de la dominante descriptiva, como dos breves secuencias argumentativas y una secuencia dialógica embrionaria. Por ejemplo, la descripción física del sujeto y su condición adolescente lleva a la voz enunciadora a destacar su silencio, lo que luego se conecta con una secuencia dialógica donde el personaje expresa sus planes futuros. La conclusión de la secuencia descriptiva se relaciona con una secuencia argumentativa previa, unificando los rasgos físicos ("um homem um pouco curvo") con la falta de palabras ("grandeza sem palabras") y sirviendo como base para la exhortación a la paciencia;

c) La organización del texto siguiendo dos coordenadas, de lo general a lo particular (y viceversa), conectando lo físico del adolescente concreto con el "peso da adolescência" y los "tipos de adolescência". De la observación del presente a la prospección del futuro, relacionando las cualidades y formas actuales de CJ con un futuro imaginado por la voz enunciadora, a menudo expresado en términos de condición u obligación ("Se não se enrolar...", "Porque ele pode vir a ser...", "é preciso ter"). Esta prospección del futuro está incluida en las secuencias argumentativas incrustadas.

La secuencia descriptiva en "Um Adolescente: C. J."

Tema –Título
Anclaje: "Um Adolescente: C. J. "

Aspectos		**Relaciones**	
Propriedades	Partes (sinécdoque)	Situación (metonimia)	Asociaciones
grande *largos* *curvo* *lento* *profundo* *camponês grosso* *profundeza calada* *calado* *não sabe* *retas, pesadas e bonitas* *silencioso* *desastrado* *assustado*	ombros ossos cara pernas meio sorriso	Tiempo presente (*é, tem, semeia, quebra, pede, são, sente...*). Lugar: campo, roça, *semeia camponês*	Comparación: *...os que são grandes como ele.* Metáfora: *Se não se enrolar demais nos largos e fundos meandros de suas pesadas hesitações = pernas retas, pesadas e bonitas.*

Secuencias

- S. DESCRIPTIVA
  - s. argumentativa
  - s. dialogal

P. FUTURO

- S. DESCRIPTIVA
  - s. argumentativa

P. FUTURO

- S. DESCRIPTIVA

General y particular

3.2. Síntesis del análisis:

La *secuencia descriptiva* en la crónica "Um Adolescente: CJ" de Clarice Lispector se manifiesta como la secuencia dominante que abre y cierra el discurso. El análisis de esta crónica se orienta por las operaciones que componen el prototipo de *secuencia descriptiva* según Adam (1992): anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización. A continuación, detallamos cómo se evidencian estas operaciones en el texto:

a) **Anclaje**: La operación de anclaje, o referencial, se realiza a través del título de la crónica, "Un adolescente: CJ", que nombra

directamente al objeto de la descripción: un adolescente llamado CJ. El título destaca dos componentes: la referencia a un colectivo ("adolescente", una etapa de edad) y un tema específico ("C. J."). Esta dualidad anticipa la tensión entre lo colectivo y lo individual presente en el texto;

b) **Aspectualización**: Esta es la operación básica de la descripción, donde el objeto se divide en partes y propiedades. En la crónica, el personaje "ele" (CJ) es fragmentado en partes y calificado tanto en su totalidad como en sus componentes. Se lo describe con atributos como "grande", "curvo", "lento", "profundo", "calado", "silencioso desastrado". Las partes del cuerpo en las que se centra la voz enunciadora incluyen "ombros" y "ossos" (calificados como "largos"), y la "cara" ("de camponês grosso", con "profundeza calada de camponês"). También se describen las "pernas" como "retas, pesadas e bonitas". La enumeración de partes y propiedades es una técnica recurrente;

c) **Puesta en Relación**: El objeto descrito se caracteriza por sus relaciones metonímicas con el entorno y por asimilación, mediante la comparación o metáfora. Hay un vínculo metafórico entre la descripción de las piernas de CJ y la expresión "nos largos e fundos meandros de suas pesadas hesitações", sugiriendo una conexión con el erotismo inconsciente y la identidad del sujeto. La descripción también relaciona la condición física adolescente ("anda um pouco curvo: isto passa, é o peso da adolescência") con el movimiento del cuerpo y las acciones ("Ele é desastrado, quebra coisas sem querer, pede desculpas con un medio-sorriso asustado");

d) **Tematización**: Esta operación permite la expansión descriptiva, enfatizando elementos específicos. El texto destaca la naturaleza "calada" y poco comunicativa del personaje ("Ele é calado, não sabe ainda falar o que se costuma falar, e então não diz"), que puede ser constitutiva de su carácter futuro. La descripción física se unifica con la falta de palabras en la proposición final, que cierra la secuencia descriptiva: "É um dos tipos de adolescência mais perigosos: aquele em que muito cedo já se é um homem um pouco curvo, e também nele se sente a grandeza sem palavras".

3.3. Cuestionarios[70]

3.3.1. Cuestionario conceptual

- Según Jean-Michel Adam, ¿por qué es problemático clasificar los textos basándose en "tipos textuales" rígidos como narrativo o descriptivo?
- ¿Cuál es la diferencia fundamental que establece Adam entre "texto" y "discurso"?
- ¿Qué se entiende por "secuencia" en la teoría de Adam y cómo se relaciona con la heterogeneidad de los textos?
- Mencione tres formas en que las secuencias textuales pueden ordenarse dentro de un texto, según Adam.

[70] Elaborados con ayuda de *NotebookLM*. Los diferentes recursos basados en IA disponibles en línea (*ChatGPT*, *Gemini*, *QuizMaker*, *Perplexity*, *Jungle AI*, etc.) pueden ser aprovechados en clases de lectocomprensión para generar diversos instrumentos de trabajo (consignas de actividades, cuestionarios, síntesis parciales, etc.) que puedan servir para ampliar las posibilidades de lectura de los textos, tanto por parte de docentes como de estudiantes. No obstante, esos mismos recursos requieren ser empleados con precaución y de manera crítica, compartidos y sometidos, en lo posible, a una discusión grupal.

- ¿Qué crítica principal hace Adam a las posturas retóricas tradicionales sobre la descripción?
- ¿Cuál es la operación básica de la secuencia descriptiva y qué elementos involucra?
- Explique cómo se realiza la operación de "anclaje" en la secuencia descriptiva, dando al menos dos métodos.
- ¿Qué función cumple la "tematización" en el esquema prototípico de la descripción?

3.3.2. Cuestionarios sobre el texto analizado

a) Para resolver de forma oral em sala de aula:

→ Qual é a característica física mais proeminente do adolescente descrita no início do texto?

→ Como o texto descreve a profundidade e lentidão do adolescente em suas ações?

→ O que a voz narradora sugere sobre a futura vida amorosa do adolescente, com uma ressalva?

→ Por que o adolescente é caracterizado como calado e com dificuldade de comunicação?

→ Que traços físicos o adolescente possui, mas parece desconhecer?

→ Qual é a aspiração profissional do adolescente e o que ele deseja fazer com o tempo livre?

→ Como a voz narradora descreve a maneira como o adolescente lida com objetos?

→ Qual a atitude que se deve ter em relação ao adolescente, segundo a voz narradora?

→ Por que o tipo de adolescência do protagonista é considerado "perigoso"?

→ O que significa a expressão "grandeza sem palavras" no contexto do adolescente?

b) Para resolver por escrito de forma colaborativa:

→ Analisem como Clarice Lispector utiliza a descrição física do adolescente para revelar aspectos de sua personalidade e seu estado psicológico.
→ Discutam a dualidade presente na caracterização do adolescente entre sua "lentidão" e "profundidade" e suas "pesadas hesitações". Como esses traços se interligam?
→ Examinem a preocupação da voz narradora em relação ao futuro do adolescente, especialmente a possibilidade de ele "não passar disso". Que riscos e potenciais são apontados no texto?
→ Comentem a importância da "paciência" como tema central na interação com o adolescente. Por que a voz narradora enfatiza tanto essa qualidade?
→ Interpretem a frase do adolescente: "quero qualquer profissão que me baste para viver; pois enquanto isso teria tempo de fazer alguma coisa 'concreta, muito objetiva'". O que essa aspiração revela sobre sua visão de mundo e seus desejos mais profundos?

4. Consideraciones finales

En este capítulo buscamos dar cuenta de la configuración que adopta la *secuencia descriptiva* en un texto particular, en este caso, la crónica "Um adolescentes: CJ" de Clarice Lispector. Focalizamos las características formales de la descripción, basándose en la teoría de Adam (1992) sobre la organización secuencial de la textualidad. Esta teoría propone cinco secuencias prototípicas: *narrativa*, *descriptiva*, *argumentativa*, *explicativa* y *dialogal*, que conforman la estructura de los textos.

El análisis de la crónica de Lispector revela una *secuencia descriptiva dominante* que enmarca otras secuencias, como las *argumentativas* y *dialógicas*. La secuencia global que abre y cierra el texto, la cual identificamos como descriptiva, presenta a su vez dos secuencias argumentativas encapsuladas y una secuencia dialógica. Las operaciones descriptivas clave, como el *anclaje*, la *aspectualización*, la *puesta en relación* y la *tematización*, contribuyen a la cohesión y expansión de la descripción dentro del texto. En primer lugar, se desarrolla la *secuencia descriptiva*, basada en lo particular y lo general: la adolescencia y el adolescente específico descrito. En segundo lugar, se muestra un movimiento hacia el futuro del sujeto descrito, con una clara orientación argumentativa hacia un crecimiento favorable para este individuo, que se presenta especial a los ojos de la voz enunciadora debido a sus características físicas y psicológicas.

Síntesis del capítulo

El capítulo presenta un análisis de la configuración de la *secuencia descriptiva* en la crónica "Um Adolescente: C. J." de la escritora brasileña Clarice Lispector, utilizando el marco teórico de Jean-Michel Adam. El estudio busca identificar las características formales de la descripción, basándose en la propuesta de Adam de que los textos se componen de *secuencias prototípicas* (*narrativa, descriptiva, argumentativa*, etc.), más que de tipos textuales rígidos. La crónica es clasificada como un "retrato" o *effictio*, donde la secuencia *descriptiva* es dominante, aunque incorpora breves secuencias *argumentativas* y *dialógicas*. Finalmente, el análisis detalla cómo las operaciones descriptivas fundamentales de *anclaje*, *aspectualización*,

puesta en relación y *tematización* estructuran la descripción del adolescente, ligando sus rasgos físicos y psicológicos a un plano de prospección futura.

Glosario del capítulo

Anclaje: Primera operación del prototipo de secuencia descriptiva. Consiste en indicar mediante un nombre, "tema o título", el elemento que es objeto de la descripción, creando una cohesión semántica referencial.
Aspectualización: Operación básica de la descripción. Consiste en dividir el objeto descrito en sus partes (nomenclatura de PARTES) y en considerar sus cualidades o propiedades (color, tamaño, forma, etc.).
Dominante secuencial: Se refiere a la secuencia que abre o cierra un texto, o que sirve como resumen del mismo. Esta secuencia genera un efecto determinante que hace que el texto pertenezca globalmente a un tipo textual específico.
Géneros discursivos: Tipos de enunciados relativamente estables que regulan la competencia lingüística de los sujetos a través de una serie de restricciones textuales y discursivas. El "retrato" es un ejemplo de género textual.
Heterogeneidad textual: Característica fundamental de los textos, señalada por Adam basándose en Bajtín, que indica que los textos están compuestos por diversas secuencias, lo que dificulta su clasificación en tipologías rígidas y restringidas.
Macroproposición: Conjunto de proposiciones que componen una secuencia. La proposición es la unidad básica que se conecta linealmente con otras para formar esta unidad superior.
Proposición: Unidad básica de una secuencia textual. Desde una perspectiva textual, tiene la propiedad de conectarse linealmente con otras proposiciones para agruparse en macroproposiciones.

Prototipo de secuencia: Esquema secuencial (narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, dialógico) que los sujetos elaboran y que está presente y activo en las producciones discursivas individuales. Constituye la base de la tipología propuesta por Adam.

Puesta en relación: Operación descriptiva que caracteriza al objeto no solo por sus propiedades internas, sino también por su lugar en el mundo y las relaciones que mantiene con su entorno. Se puede realizar a través de relaciones metonímicas (contigüidad espacial o temporal) o de asimilación (comparación o metáfora).

Retrato / *Effictio*: Género textual, definido por la retórica tradicional, que consiste en la descripción de "la idiosincrasia y el físico de una persona (...) sobre todo si se basa en su apariencia y se infiere de sus acciones". La crónica de Lispector es un ejemplo de este género.

Secuencia textual: Unidad constitutiva del texto, inferior al texto mismo, que se organiza como una red de elementos jerárquicamente relacionados. Adam identifica cinco secuencias prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógica.

Tematización: Operación que permite la expansión descriptiva. Cualquier elemento de la descripción (una parte, una propiedad o una relación) puede convertirse en la base de un nuevo desarrollo secuencial, permitiendo que el proceso se expanda teóricamente al infinito.

CAPÍTULO 5

INTERSEMIOSIS, INTERCULTURALIDAD Y TEXTO ACADÉMICO: EL "SERTÃO" COMO IMPLÍCITO CULTURAL

> Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Clarice Lispector, *Água viva* (1973).
>
> Derrière la trivialité du quotidien circule l'implicite; il est présent derrière l'insignifiance apparente des interactions sociales. Genevieve Zarate, *Enseigner une culture étrangere*.

1. Introducción

Nos referiremos en este capítulo al componente cultural en la comprensión lectora, a propósito de un texto académico, en el marco de la enseñanza de portugués en la universidad a hispanohablantes. En este contexto, observamos a menudo que el empleo de ciertas *imágenes extratextuales* (relacionadas y/o en confrontación con el texto analizado) podía favorecer el desarrollo de la "competencia sociolingüística" o "intercultural" entre los estudiantes, facilitando la comprensión de contenidos implícitos y la discusión del escrito. La recepción activa y el análisis crítico de imágenes complementarias, haciendo referencia a aspectos culturales clave – apenas enunciados o poco elaborados en el discurso textual y no compartidos por lectores no nativos (*distancia cultural*)– , eran

acciones que ayudaban a completar los "blancos textuales" de manera plausible, y motivaban la construcción de nuevos saberes por parte de los estudiantes.[71] Comprobábamos de este modo que los lectores asumían durante el trabajo de lectura un papel productivo y no meramente reproductivo o reconstructivo – en sintonía con un abordaje socio-interactivo "que desloca o pólo do interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural" (Marcuschi, 2008, p. 232). Atravesada por la diferencia étnica, geográfica, histórica, de clase o género, la actividad de la lectura involucraba una serie de procesos psíquicos, grupales e institucionales como consecuencia de la *interacción de culturas* (Byram & Fleming, 2001).[72]

A continuación, procuramos fundamentar una propuesta multimodal para el abordaje de un *texto académico* del área de los estudios literarios (a propósito del célebre ensayo *Os sertões* de Euclides da Cunha), en el marco de un *curso de lectocomprensión* en lengua portuguesa de "nivel medio".[73] El texto en cuestión es "Canudos como cidade iletrada: Euclides da Cunha na urbs monstruosa" (*Revista de Antropologia*, 40 (1), 1997, p. 165-81) de Roberto Ventura. Nos centraremos, en el tratamiento de los

[71] Field (2004) resalta la importancia de los componentes visuales antes de la lectura y pone de relieve la importancia de la fotografía "para ativar conhecimentos adquiridos anteriormente"; (...) "a fotografia traz à tona todo um conjunto de informações que podem ajudar o leitor a prever as informações que serão apresentadas no texto" (Field, 2004, p. 39-40).

[72] En este sentido, Oliveras (2000) ha insistido en la importancia del fenómeno de la *interculturalidad*, ya que una parte significativa de los problemas que se observan en la comunicación entre nativos y aprendices de una lengua extranjera "no están relacionados con el nivel de dominio de la lengua sino con el desconocimiento de aspectos socioculturales" (Oliveras, 2000, p. 8).

[73] Dicho nivel constituye la segunda parte de un curso portugués lectocomprensión dividido en tres cuatrimestres de 64 horas de trabajo cada uno, dictado en el ámbito del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

implícitos culturales, para lo cual proponemos adoptar una perspectiva didáctica que procure combinar lo *intersemiótico* y lo *intercultural*. Como consecuencia, el capítulo también discute la evolución de los enfoques de lectocomprensión hacia la *multimodalidad* en la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad, enfatizando la necesidad eventual de integrar otros lenguajes, así como a tener en cuenta la subsecuente comprensión oral y otras competencias parciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

2. Lectocomprensión, lengua extranjera y multimodalidad

El recorte en torno de la *comprensión lectora* para cursos de lenguas extranjeras para carreras de grado, remite históricamente a la preeminencia de la cultura letrada, a la valoración de ciertas formas de producción y difusión del conocimiento y a la apropiación, por parte de los estudiantes, de hábitos que caracterizan el acceso a los saberes disciplinares. No obstante, a la luz de las recientes transformaciones en el campo tecnológico y de la información, asistimos a un proceso de revisión de prácticas y motivaciones que impactan en la organización curricular y en la gestión de saberes y competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras; situación ante la cual se destaca el concepto de *multimodalidad*.

El término se ha impuesto para referirse a las relaciones que se establecen entre diversos lenguajes semióticos, como la imagen, la música, el gesto, etc., en la composición discursiva, además del lenguaje verbal.[74] En la perspectiva interaccional y dialógica de la

[74] Al respecto puntualiza Roxane Rojo (*Glossário Ceale*): "As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e ampliação

lectura, las producciones verbales (orales y escritas) y multimodales, que circulan en la contemporaneidad, son tomadas como material de referencia para las prácticas de lectura (Medeiros, 2014; Vieira & Silvestre, 2015; Ribeiro, 2021; Rodrigues, 2022; Dos Santos & Gualberto, 2023). Yus (2020), desde el campo de la pragmática, estudia de qué manera la comunicación digital transforma las formas de interacción y la construcción del sentido. Plantea que el yo digital es una extensión del yo físico, no una máscara separada. Examina fenómenos como la *multimodalidad* (texto + imagen + audio), la mezcla de oralidad y escritura en chats, el papel de los memes y las apps locativas, y cómo los usuarios construyen sentido integrando elementos visuales, textuales y contextuales. Destaca también el peso de la emocionalidad y los efectos no verbales en la interacción digital.

Esta circunstancia nos impone una revisión de los criterios en la selección de textos como documentos de lectura para integrar *textos multimodales complejos* en conexión con las lecturas académicas programadas. El objetivo es ampliar el campo de experiencia textual de la comprensión de lectura (recorte muy productivo en el marco de la academia) a las posibilidades brindadas por las interacciones virtuales o la circulación de nuevos formatos, relevantes a los fines de la enseñanza y la investigación ("Lectocomprensión

contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais (...). Esses "novos escritos", obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts, ezines, funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de "leitura-escrita", que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam".

multimodal"): *filmes, apresentações (slides), blogs, formulários, gráficos estatísticos, hipertextos, infográficos, podcats, sites, vídeos*, etc.[75]

En este sentido, Quadrana (2015) y Klett (2017) ya se han referido a los nuevos contextos a los que debe adaptarse la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en la universidad. Ambos estudios se enmarcan en el ámbito de los cursos de *francés lectocomprensión* que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dichos trabajos aportan soluciones valiosas en favor de lo que podríamos denominar una tendencia a la *ampliación de competencias* (Pasero, 2020).[76]

El estudio de Quadrana (2015) llama la atención sobre el cambio radical que se ha operado a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías y la difusión de documentos académicos o de trabajo en formato multimedia en la *web* – lo que pone en evidencia las limitaciones de una metodología basada exclusivamente en el abordaje de textos escritos tradicionales. En la medida en que esos nuevos formatos digitales requieren varias competencias para su abordaje, la compresión oral-audiovisual completaría el trazado didáctico convencional, respondiendo, de esa manera, a una demanda en el seno de la comunidad académica.

---

[75] Estos nuevos géneros guardan correspondências complementarias, temáticas y formales con los géneros tradicionales: *artigo acadêmico, artigo de divulgação, artigo de opinião, capítulo de livro, comunicação, crônica, curriculum vitae, depoimento, dissertação de mestrado, ensaio, entrevista, monografia, nota jornalística, palestra, relatório, resenha, tese de doutorado, verbete*.

[76] Otro ejemplo es el trabajo de Pasquale & Quadrana (2020) a partir de una experiencia de "ampliación de competencias" en clases de *francés lectomprensión* en el marco de la carrera de educación física de la Universidad Nacional de Luján. Las autoras procuran integrar nuevas formas de literacidad con el objetivo de fundamentar un modelo que incorpore la capacidad oral-audiovisual, importante para los jóvenes en la era digital. Para tal fin, exploran conceptos clave como la *literacidad audiovisual*, la comprensión de textos audiovisuales y la relación entre el canal visual y el auditivo, justificando la necesidad de desarrollar *capacidades multimodales* en los estudiantes.

Klett (2017), por su parte, toma en cuenta una nueva realidad en las instituciones de enseñanza superior: el fenómeno de la *internacionalización de los estudios*. Frente a este nuevo contexto de trabajo, Klett (2017) propone implementar una ampliación de la comprensión de lectura junto a otras competencias, posibilitando la introducción de la oralidad en la clase. Una vía simple para realizar esta última operación de ampliación de competencias, desde la escritura a la oralidad, es, según Klett (2017), el aprovechamiento de la multimodalidad como forma de acceso a lo oral: "Se trata de la introducción de la multimodalidad como vía de acceso a otros códigos que deben incluir obligatoriamente una sensibilización a la comprensión del oral" (Klett, 2017, p. 5). El objetivo es, por tanto, alcanzar un cierto grado de sensibilización en el campo de la compresión auditiva a través de la multimodalidad. Ésta consiste en el uso de, por lo menos, dos modos de transmitir el mensaje, el escrito y el oral, el sonido y la imagen, actuando solidariamente.

Como ilustración de la propuesta, Klett (2017) da cuenta de una experiencia didáctica piloto de sensibilización de lo oral a partir de la lectura multimodal llevada a cabo en un curso de nivel superior de francés en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo giró en torno del film franco-polaco *Las inocentes* de la directora Anne Fontaine, del año 2016 – una cinta que en su momento generó gran repercusión por la temática tratada. En el transcurso de la experiencia, se tomaron como documentos de trabajo, por una parte, diversos textos informativos y críticos sobre la película escogida y, por otra parte, tanto el *trailer* como diversos fragmentos de la misma. Se procuró relacionar los diferentes códigos involucrados, lo lingüístico, lo gestual, lo icónico y lo auditivo con el fin de posibilitar, de forma integrada, una compresión global de la

temática planteada, la intervención de conocimientos previos y la realización de inferencias.[77]

El proceso de revisión de prácticas en el campo de la enseñanza – como pudimos comprobar a partir de los trabajos de Klett (2017) y Quadrana (2015)– nos plantea la necesidad de integrar textos multimodales complejos (videos, filmes, infográficos, etc.) en conexión con las lecturas académicas pautadas. El uso de la *multimodalidad* es una vía para acceder a la oralidad y a otros códigos (gestual, icónico, auditivo), permitiendo una comprensión global e integrada de la temática. El empleo de imágenes extratextuales favorece el desarrollo de la competencia sociolingüística o intercultural. En el curso de ese proceso, es pertinente utilizar recursos como una película o material audiovisual, que actúe como un tercer elemento de comparación, para que el lector confronte sus propias construcciones textuales con las de otros lectores (nativos), plasmadas en imágenes, destacando así la dimensión social y dialógica de la lectura.

2.1. Lectocomprensión y prácticas sociales de lectura

Con respecto al campo específico de la enseñanza de lenguas en el nivel superior, Klett (2019) nos brinda una fundamentación teórico-práctica de los *cursos de lectocomprensión en lenguas extranjeras*, al

[77] Klett (2017) plantea, además, realizar el relevamiento y el análisis contrastivo de los géneros (académicos y universitarios) utilizados en la universidad por alumnos y profesores en diferentes lenguas, con la finalidad de determinar en cada una de ellas las diferentes textualidades y las especificidades formales y discursivas. La autora sugiere llevar a cabo tareas comparativas entre lenguas, con el fin de comprobar y al mismo tiempo comprender de qué manera inciden los grupos sociales y las formaciones discursivas en las conformaciones de cada género en las diversas lenguas confrontadas (Klett, 2017, p. 5).

centrase en las preguntas de *cuándo*, *cómo* y *por qué* es conveniente una enseñanza focalizada de la lengua extranjera en el nivel superior.[78] El artículo aboga por un enfoque práctico y relevante de la *lectocomprensión* que vaya más allá de la gramática y el vocabulario, centrándose en las prácticas sociales de lectura y la inserción del estudiante en *comunidades discursivas específicas*. A partir de los aportes teóricos de Bronckart, Martinand y Olson, la autora concibe la lengua como "instrumento de comunicación y formación" y no solo como objeto de estudio, para poner el foco de la enseñanza en las *prácticas sociales de lectura*.

El estudio propone un marco pedagógico para los cursos de lenguas extranjeras con fines académicos, a partir de tres ejes centrales: a) La variedad de *géneros textuales* que circulan en el ámbito social o disciplinar del estudiante; b) Un *enfoque por tareas* con *metas de lectura* claras y c) La promoción de la *reflexión metalingüística*, *metacognitiva* e *intercultural*. La primera consiste en una atención sobre el *saber lingüístico y comunicativo*. La segunda se centra en los propios procesos de aprendizaje para *construir conocimientos procedimentales*. La tercera, por su parte, marca los contrastes entre aspectos de la *cultura de la lengua extranjera y la de los estudiantes*, promoviendo un mutuo reconocimiento que tiene como finalidad diluir los obstáculos que impiden la comunicación y

[78] La propuesta de Klett (2019) defiende un modelo de enseñanza de la *lectocomprensión* en lengua extranjera pragmático, contextualizado y centrado en el desarrollo de competencias para el acceso y uso de información en un ámbito específico: se enfatiza, por lo tanto, en la importancia de acceder a fuentes primarias en lengua extranjera para la formación académica y profesional —especialmente en el contexto de artículos de revistas especializadas no traducidos. La autora subraya la importancia de romper con expectativas irrealistas (el "mito del nativo") en cursos con tiempo limitado y, en su lugar, enfocarse en la inserción del estudiante en una "comunidad textual" a través del manejo de géneros, y una profunda reflexión sobre el proceso de lectura y las culturas involucradas. El éxito de esta meta requiere el esfuerzo conjunto de un "alumno comprometido y un docente atento".

posibilitar una aceptación de la diferencia. Lo cual pone en primer plano el abordaje y la superación de las brechas culturales en la comprensión lectora, generadas por la presencia de *implícitos culturales*.

3. Implícitos culturales y compresión lectora

Los *implícitos culturales* afectan la enseñanza y comprensión lectora de lenguas extranjeras de manera significativa, ya que constituyen una parte crucial del "texto invisible" que el lector debe recuperar para construir el sentido completo de un mensaje. Los *implícitos culturales* son contenidos semánticos subyacentes que están ausentes formalmente del texto. Se refieren a esos "blancos textuales" que solo el saber del lector puede completar, y dependen del *conocimiento enciclopédico* y del *mundo sociocultural que es compartido por los hablantes nativos*. Las dificultades radican en que el implícito cultural impone una frontera entre aquellos que pueden reconstruir el proceso de significación y aquellos que no poseen las condiciones de saber cultural necesarias para la comprensión del texto en una situación comunicativa específica. Además, exigen un sobreesfuerzo interpretativo, toda vez que la extracción de un contenido implícito exige del decodificador un superávit de trabajo interpretativo. Una lectura eficaz, por lo tanto, implica la comprensión de los *explícitos* y de los *implícitos*. En relación con éstos últimos: a) Aquellos que pueden ser extraídos de los enunciados y dependen del hablante (*implicaturas* y *presupuestos*) y b) Aquellos que resultan de la interpretación y remiten necesariamente al contexto extralingüístico, como consecuencia de un saber compartido entre autor y lector (*subentendidos* e *inferencias*)

(Ducrot, 2001; Charadeau & Maingueneau, 2006). En la medida en que los *implícitos* no se traducen en marcas ostensibles en el texto, éstos pueden identificarse sólo en virtud de relaciones que el lector establece con el contexto (Vilela, 1999; Fasold, 1997). Según Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 6),

(…) los contenidos implícitos (estas cosas dichas con palabras veladas, estos motivos ocultos implícitos entre líneas) pesan mucho en los enunciados, y (…) juegan un papel crucial en el funcionamiento de la máquina interaccional (...) La extracción de un contenido implícito requiere que el decodificador realice un trabajo más interpretativo (Trad. nuestra).[79]

Por su parte, Moreno Campos (2008) define y ejemplifica el concepto de este modo:

Implícito cultural o supuesto: inferencias que se activan por el conocimiento enciclopédico, en el que incluimos como fuente específica de inferencias los esquemas cognitivos (marcos y guiones principalmente), y que, por tanto, podemos considerar extra-textuales. El ejemplo siguiente de Coulson (apud. Martínez 2004) activa dos guiones cognitivos diferentes en cada proposición, de manera que el cambio de guion consigue el efecto humorístico: "Dejé que mi contable calculara mis impuestos porque eso ahorra tiempo; el año pasado me ahorró diez años"; el primer enunciado activa un guion de declaración de impuestos, mientras el segundo activa un guion de estafa; este cambio de guion exige, pues, una inferencia hacia atrás, pues obliga a reconsiderar el primer enunciado cancelando la posible inferencia de que "el contable hace la declaración más rápido porque es experto" (Moreno Campos, 2008, p. 7).

[79] En el original: "(…) les contenus implicites (ces choses dites à mots couverts, ces arrière-pensées sous entendues entre les lignes) pèsent lourd dans les énoncés, et […] ils jouent un rôle crucial dans le fonctionnement de la machine interactionnelle (…) L'extraction d'un contenu implicite exige du décodeur un surplus de travail interprétatif".

Zárate (1986) se refiere al concepto de *implícito cultural* como un blanco textual que sólo el saber del oyente/lector puede completar, y que depende del conocimiento del mundo sociocultural, del mundo compartido por los hablantes. Se relaciona de manera concreta con el conjunto de representaciones sociales vigentes en la comunidad: "El funcionamiento de lo implícito se basa en un consenso social: los diferentes miembros de un grupo, sean quienes sean, se reconocen entre sí porque adhieren a las representaciones del mundo y a los intereses comunes" (Zarate, 1986, p. 16. Trad. nuestra).[80]

Los *implícitos culturales* son, por tanto, signos no explicitados (partes del *texto invisible*) que debemos recuperar a fin de completar el entramado del mapa conceptual que haga más comprensible el texto (*visible*). Se trata, por lo tanto, de aquello *no dicho* que es dejado por economía a la tarea de reconstrucción del "lector nativo" o local. Estos contenidos implícitos se apoyan en la *doxa*, que es el sentido común o el conjunto de representaciones socialmente predominantes en la comunidad cultural de referencia. Ellos no se limitan al aspecto lingüístico, ya que gran parte de los problemas observados en la comunicación entre nativos y aprendices de una lengua extranjera no se relacionan con el dominio lingüístico, sino con el desconocimiento de aspectos socioculturales. Incluso factores textuales como la cohesión y la coherencia dependen de creencias culturales, actitudes y representaciones como hemos visto en capítulos anteriores.[81]

---

[80] En el original: "Le fonctionnement de l'implicite repose sur un consensus social: les différents membres d'un groupe, quels qu'ils soient, se reconnaissent parce qu'ils adhèrent a des représentations du monde et à des intérêts communs".

[81] Los *implícitos culturales* son, al mismo tiempo, importantes para el establecimiento de la *coherencia del texto*, la cual se construye a partir del conocimiento compartido entre emisor y receptor. Estos saberes permiten economizar en la producción del texto y posibilitan rellenar los huecos informativos que el texto presenta. Si el conocimiento

Siguiendo a Zarate (1989) y Maingueneau (2009), entendemos por *implícito cultural* un tipo de inferencia (supuesto), en tanto contenido semántico subyacente y ausente formalmente del texto, que para su recuperación pone en juego la competencia cultural del lector, involucrando fenómenos transtextuales e interdiscursivos complejos; en ese proceso, el lector participa apelando a un *conocimiento enciclopédico y extratextual* a partir del cual se activan esquemas cognitivos compartidos socialmente, como *marcos* y *scripts*, propios del contexto cultural de referencia, indispensables para la comprensión del texto, en el marco de una diferencia cultural/lingüística entre emisor y receptor.

Esta circunstancia, eminentemente pragmática, pone en entredicho el acceso al texto en contexto pedagógico y *exolingüe*: "o implícito cultural impõe a fronteira entre os que podem reconstruir o processo de significação e os que não possuem as condições de saber cultural necessárias à compreensão do texto na situação comunicativa específica" (Trouche, 2005, p. 75). Por lo que "cumpre mostrar-lhe [ao leitor aprendiz] que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor" (Koch, 1996, p. 160). El implícito cultural sería el resultado de una suerte de "complicidad" entre emisor y receptor; este último, si no participa de la cultura nativa, apenas podrá sospechar el contenido necesario para completar su esquema de relaciones y sentidos (*dimensión cultural de la adquisición*). Una suerte de "estatuto de la diferencia" de carácter etnográfico es, por tanto, una condición indispensable para el reconocimiento de un *implícito cultural*. Para

enciclopédico es diferente, la coherencia percibida también lo será. Su importancia radica también en que los implícitos (como presuposiciones y subentendidos) son estrategias discursivas que utiliza el locutor para imponer indirectamente determinadas ideas u opiniones.

un lector no nativo, la comprensión es una actividad compleja de creación de significados que va más allá de la materialidad lingüística ("aspecto visible") e implica acceder al "texto invisible", lo cual requiere elaborar inferencias y activar conocimientos enciclopédicos. Es "en la práctica interpretativa o exégesis de los textos, tal y como la consideraremos en esta presentación, creemos que podemos preparar a nuestros alumnos para desarrollar técnicas y habilidades adecuadas para dilucidar lo implícito en el discurso" (Durand Guiziou, 1992, p. 203. Trad. nuestra).[82]

La presencia de *implícitos culturales* implica, por lo tanto, un serio desafío en la clase de lengua extranjera. Para abordar esta problemática en la enseñanza (particularmente en cursos de lectocomprensión en el ámbito universitario), se sugiere un marco pedagógico que promueva la *mediación cultural* y el desarrollo de la *competencia intercultural*. La enseñanza debe enfocarse en la promoción de la reflexión metalingüística, metacognitiva e intercultural. La reflexión intercultural específicamente busca marcar los contrastes entre los aspectos de la cultura de la lengua extranjera y la de los estudiantes, promoviendo el reconocimiento mutuo con el fin de diluir los obstáculos que impiden la comunicación y posibilitar la aceptación de la diferencia. En este sentido, el rol del docente cobra especial importancia como *mediador cultural*, facilitando al grupo de aprendices-lectores la detección de esos blancos textuales y aproximando la experiencia lectora a la base cognitiva de la comunidad de la cual forman parte los textos.[83]

[82] En el original: "(…) dans la pratique interprétative ou exégèse des textes telle que nous allons la considérons dans ce exposé que nous pensons pouvoir préparer nos étudiants à développer des techniques et des compétences adéquates pour élucider les implicites dans le discours".

3.1. Dos ejemplos de contenidos implícitos

A continuación, con el objetivo de ilustrar las conceptualizaciones precedentes, damos cuenta de dos ejemplos de *implícitos culturales*, uno tomado de un *artículo de opinión*, producido en el Brasil, y otro de un *artículo de investigación*, producido en Portugal:

Ejemplo 1: "Meias-verdades podem ter consequências tão funestas quanto mentiras. (...) A verdade é que no total de alunos predominam pessoas das classes média e alta e que essa predominância é grande em alguns cursos (...). A mentira está em aplicar a afirmação a toda a universidade. Em muitos cursos, incluindo quase todos os de licenciatura, a presença de representantes de minorias é substantiva, ultrapassando mesmo, ***no que se refere aos negros, ou pretos (segundo o dicionário Aurélio, negro significa "de cor preta")***, sua participação na população" (Carvalho, José Murilo de; Grin, Monica. Universidade pública, elitista? *Ciência Hoje*, 34, 203, 2004, 16-20. Destacado en negrita, nuestro).

Ejemplo 2: "Com a ***Revolução dos Cravos***, em Abril de 1974, Portugal abriu as portas da educação a todas aquelas franjas sociais, económicas e geográficas ***secularmente votadas ao abandono***" (Sousa, Jesus Maria. O olhar etnográfico da

[83] La *Propuesta Multirred-discursiva* (MR-D) de Serrani (2020) brindaría parámetros metodológicos y conceptuales para fundamentar un abordaje multimodal de los aspectos culturales presentes en los textos, estereotipos e implícitos culturales. La MR-D propone una *mirada crítica* que vaya más allá de la "naturalización de significados" presente en textos auténticos y materiales didácticos. Al promover un enfoque que integra el *lenguaje*, la *cultura* y el *discurso* con un enfoque en la *ciudadanía*, la MR-D permite analizar y cuestionar los mensajes implícitos en los textos e imágenes que se utilizan en el aula y superar los estereotipos y prejuicios al abordar el *componente intercultural*. Los estereotipos son vistos como "imágenes reductoras" basadas en clichés que refuerzan los prejuicios. La propuesta MR-D busca la integración de la cultura y la literatura, especialmente esta última como forma de acceso a la discursividad, lo que enriquece la enseñanza de idiomas al llevarla más allá de un enfoque puramente estructural o comunicativo. En Franzoni y Correa (2020) contamos con un ejemplo de la propuesta aplicada al tratamiento del género biográfico en materiales didácticos de amplia circulación en la enseñanza del portugués en el nivel medio.

escola perante a diversidade cultural. *PSI Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2, 1, 2000, 107-20. Destacado en negrita, nuestro).

En el primer ejemplo, nos deparamos con un artículo destinado a refutar la acusación vertida desde ciertos sectores de la opinión pública, sobre el carácter elitista de la universidad brasileña. Sin un conocimiento compartido sobre el sentido polémico de la palabra "preto" y de su fuerte connotación polifónica ("preto é cor, negro é raça"), resulta difícil justificar el carácter aparentemente redundante del paréntesis y las segundas intenciones (ideológicas) que éste conlleva. La apelación ostensiva al diccionario tiene una doble intención: dejar de lado, en el medio de la polémica sobre la inclusión en la universidad, el valor controvertido de la palabra "negro", dado por algunos sectores de la colectividad afrodescendiente que rechazan la sinonimia expresada en *preto = negro*. Este conocimiento cultural solo podría actualizarse en la clase de lengua con la intervención facilitadora del docente a partir del análisis de una imagen alternativa como la siguiente:

En el segundo ejemplo, tomado de un estudio académico que da cuenta de los resultados de una investigación-acción llevada a cabo en una escuela secundaria de la isla de Madeira, podemos observar cómo la autora comienza su exposición contextualizando históricamente, de manera muy sumaria, la situación contemporánea de educación en Portugal. Aunque en este caso la mención a un hecho histórico concreto predispondría al lector a reponer más fácilmente un saber cultural alrededor de un acontecimiento político, la densidad discursiva alrededor del evento, a partir de una experiencia subjetiva y colectiva sobre el atraso y el abandono (especialmente en el plano educativo), hace que la diferencia cultural se apoye en o ponga de relieve un *contenido implícito*. En este fragmento, es condición necesaria conocer previamente la dinámica histórica iniciada con la citada revolución, así como las circunstancias políticas y sociales desfavorables previas al 25 abril de 1974, para comprender los cambios operados con posterioridad a esa fecha en la escuela portuguesa. Inclusive, el golpe militar de 1974 rompe con los estereotipos de los golpes autoritarios y reaccionarios que han sido más frecuentes, sobre todo en la historia de Hispanoamérica. Este ejemplo requiere un abordaje intertextual e interdiscursivo facilitador por parte del docente, con apoyo en el grupo de estudiantes y sus capacidades de búsqueda de información ampliatoria, especialmente procedente del plano documental, musical o cinematográfica.

4. Aproximación al texto académico seleccionado

En "Canudos como cidade iletrada: Euclides da Cunha na urbs monstruosa", Roberto Ventura discute la concepción ya tradicional

sobre el fenómeno de Canudos presente en la heterogénea y monumental obra de Euclides da Cunha, *Os Sertões* (1902). El texto de Ventura reúne en su superficie por lo menos dos *tramas textuales* predominantes, la *expositiva* y la *argumentativa*. Por la primera, el texto informa minuciosamente sobre las condiciones del conflicto que diera lugar a la obra de Euclides. Por la otra, plantea una nueva mirada sobre la figura de Antonio Conselheiro, en contradicción con la transmitida por el autor de *Os Sertões*.

Ventura propone, implícitamente, deconstruir la oposición jerárquica presente en el discurso de *Os Sertões* y, por tanto, en el imaginario de Euclides da Cunha; *la que contrapone la certeza de un sertanero iletrado con la posibilidad de un sertanero letrado*. Este último se verifica a la luz de nuevos documentos atribuibles a Antônio Conselheiro en los que puede comprobarse un discurso tradicional religioso cristiano, propio de los predicadores laicos que deambulaban por el interior brasileño, carente de las referencias "sebastianistas" o escatológicas que había supuesto erradamente Euclides, privado de otras fuentes de análisis y preso de sus propios prejuicios intelectuales.

Una primera aproximación al texto, por parte de alumnos de humanidades y ciencias sociales, empleando la técnica del debate, permite generar una constelación de temas en torno a la problemática abordada: a) La oposición campo-ciudad; b) La persecución de los sectores rurales dominados en la nueva coyuntura económica mundial de finales del siglo XIX – lo que remite, en una lectura argentina/intercultural, por una parte, al *Facundo* y, por la otra, al *Martín Fierro* y el ciclo de la gauchesca; c) El revisionismo a la luz de nuevos documentos y la deconstrucción de los discursos dominantes en el pensamiento latinoamericano, con base en el

positivismo y el *darwinismo social* y en la clásica oposición de "civilización y barbarie".

¿Cuáles son los *blancos textuales o implícitos* que resultan culturalmente difíciles de completar para un lector no-nativo? El gesto revisionista de Ventura, no obstante construir un texto muy explícito y cooperativo para un lector extranjero, deja un blanco evidente, un saber sociocultural compartido con un lector nativo, por lo que no es necesario explicarlo o decirlo: el concepto de *sertão* (y sus densas connotaciones sociales en el discurso brasileño), opuesto al de *litoral*:

"(...) os centros urbanos e os sertões configurariam espaços simbólicos explicativos da dicotomia da sociedade brasileira: tradicionalmente apresentada pela historiografia e pela literatura por meio da dialética do progresso e do atraso, do moderno e do arcaico" (Neves, 2003: 156).

Existe un discurso sobre el Nordeste brasileño y sobre el *sertão* que precisamos, por tanto, actualizar para entender el texto de Ventura. Aquí deben converger tanto la experiencia de los estudiantes como, especialmente, la del profesor. Souchon (2006) hace referencia al rol de *mediador cultural* del docente de lenguas extranjeras: "Llamamos mediación socio-cultural el recorrido que, por y a través del texto, lleva al sujeto, tal como lo definimos, hacia los social" (Souchon, 2006, p. 40).

En este sentido, para comprender el denso concepto brasileño de "sertão" nos propusimos emplear el filme *Guerra de Canudos* (Rezende, 1997), para construir una representación social interiorizada del concepto y su significado cultural. Esto ayuda a activar conocimientos adquiridos previamente y a prever la información que contendrá el texto. Recomendamos a los

estudiantes una lectura total o fragmentaria de la película mencionada como una suerte de *tertium comparationis*, con el objetivo de que tanto el lector aprendiz como el docente no-nativo, confronten sus propias construcciones textuales con la de otros lectores (nativos), plasmada en imágenes, destacando así la dimensión social de la lectura (*dialogismo*). Una vía eficaz, por lo tanto, para abordar los *implícitos culturales* desde una perspectiva didáctica que combina, al mismo tiempo, lo *intersemiótico*, lo *multimodal* y lo *intercultural*.

5. Algunos parámetros para la organización de tareas

Siguiendo a Freire (1983) quien postulaba que *la lectura de la palabra está precedida por la lectura del mundo*, consideramos que la recepción crítica parcial o total del film sobre Canudos, en relación con el texto analizado, contribuye a experimentar el "pathos" que la comunidad de hablantes impone a determinadas imágenes y conceptos. En el caso que nos ocupó, como ya señalamos, es sobre todo el concepto de "sertão" el que juega el papel de implícito cultural a ser recuperado. El "imaginario" fílmico, leído de manera intertextual e interdiscursiva – y no como mero documento/instrumento referencial– , nos permite abordar con mayor comodidad las conexiones que se establecen entre lengua y cultura y abordar de manera más dinámica los blancos textuales y representaciones sociales elusivas para un lector no-nativo.[84] Las

[84] Isola-Lanzoni (2022) propone un sistema de cohesión verbo / imagen como herramienta descriptiva e interpretativa para analizar cómo los elementos verbales y visuales se articulan en textos de medios digitales. Se interesa en cómo estas relaciones estructurales generan significado, especialmente en interacciones verbales / visuales. Se plantea como hipótesis que, usando el sistema de transitividad (de la lingüística sistémico funcional), se pueden mapear las relaciones entre modalidades (verbal,

imágenes culturales construidas socialmente (filme) operan, como ya señalamos, de *tertium comparationis*. El paisaje, los rostros de los "canudenses", el *habitus* que los llevó a seguir a un líder religioso hasta el final, queda subentendido en el texto académico y sólo podría ser recuperado acudiendo a otro(s) "texto(s)" perteneciente(s) a otras series culturales con base en la imagen. La elección es, en parte, arbitraria porque la red de relaciones intertextuales es muy amplia y variada. Aquí podríamos apelar al concepto de "transposición" (Steinberg, 1998) en la medida en que *Guerra de Canudos* puede asumirse indirectamente como una re-lectura de *Os Sertões*, con un similar gesto revisionista como el que anima el artículo de Ventura.

En el curso de la experiencia, los estudiantes asumieron la tarea de redactar un *diario de lectura*[85] (Machado, Lousa & Abreu Tardelli, 2007) en dos etapas; la primera, durante la lectura del artículo académico, en donde dieron cuenta de las dificultades encontradas y las inferencias realizadas; y la segunda, luego de asistir a la película *Guerra de Canudos*. El trabajo grupal posterior permitió, en conjunto, una lectura del filme; y una selección justificada de la escena más representativa que permita construir, a

visual), identificar unidades mínimas de análisis, y determinar efectos semántico discursivos como focalización, inferencia, valor visual, etc. El sistema propuesto ofrece una herramienta más detallada para analizar interacciones multimodales, no sólo describiendo qué hay en lo verbal o lo visual, sino cómo se relacionan estructuralmente para producir sentido. Puede servir para análisis de medios digitales, campañas, publicidad, divulgación científica, etc. También tiene implicaciones pedagógicas: para enseñar lectura / "multiletramentos" visuales, comprensión crítica acerca de cómo imágenes y texto trabajan juntos.

[85] El *diario de lectura* es un texto que se escribe para sí mismo, en primera persona, sobre un texto que se está leyendo, en donde el lector puede hacer comparaciones entre ese texto y otras obras ya leídas; en el que puede expresar sus sentimientos y dificultades de comprensión; en el que puede hacer evaluaciones negativas o positivas; en el que establece relaciones entre su estilo de vida y lo que dice el texto; en el que puede dejar por escrito una respuesta al texto, plasmar un diálogo con el autor y elaborar una reflexión personal más libre sobre lo que el texto le ha permitido pensar.

partir de esa experiencia, una representación interiorizada y social del "sertão", de sus habitantes, y de las condiciones que llevaron a los "canudenses" a reunirse en torno de la figura de un predicador laico popular.

Los resultados pueden, obviamente, variar entre diferentes grupos; no obstante, hay tres ejes básicos que pueden destacarse como relacionados entre el artículo académico y la realización cinematográfica para ser recuperados en el curso de la actividad práctica: a) La posición entre el personaje protagonista Luíza y su padre como una reelaboración dramática de la oposición "sertão" versus litoral; b) La vivencia del componente multiétnico de la población de Canudos a través de la reconstrucción fílmica; al contrario de lo expresado por Euclides en Os Sertões, pero claramente señalado en la revisión de Ventura; c) La composición del personaje de Antônio Conselheiro, muy alejado del estereotipo construido por Euclides y más próximo a una mirada contemporánea, que rescata su papel de líder religioso y cultural del Nordeste.

5.1. Instrumentos, acciones y estrategias:

a) **Uso de imágenes extratextuales**: Favorece el desarrollo de la competencia sociolingüística/intercultural y facilita la comprensión y discusión. Ayuda a completar los "blancos textuales" y motiva la construcción de nuevos saberes;

b) **Diario de lectura**: Una herramienta para que los estudiantes registren dificultades, inferencias,

comparaciones y reflexiones personales durante la lectura del artículo académico y después de ver la película;

c) **Componente lexicográfico**: Relevamiento del material léxico a partir de diversas fuentes (*sertão; sertanejo; seca; jagunço; coronel; beato; cangaceiro; favela*, etc.):

Dicionário da Língua Portuguesa (2003) Porto Editora: «do lat[im] sertānu-, "do bosque", de sertu-, "bosque"». Trata-se de «região agreste, afastada dos núcleos urbanos e das terras cultivadas» ou «terreno coberto de mato, afastado do litoral»; e ainda pode ser «a terra e a povoação do interior; o interior do país». Como regionalismo do Brasil, é «toda região pouco povoada do interior, em especial, a zona mais seca que a caatinga, ligada ao ciclo do gado e onde permanecem tradições e costumes antigos».

Sertão ser·tão sm 1 Região do interior, com povoação escassa e longe dos núcleos urbanos, onde a pecuária se sobrepõe às atividades agrícolas. 2 Região de vegetação esparsa e solo arenoso e salitroso, sujeito a secas periódicas. 3 Terreno coberto de mato, afastado da costa. 4 O interior do país. Expressões: Sertão bruto: sertão totalmente desabitado. Sertão de gravatá, REG (BA): grande porção de terra coberta de gravatá. Sertão de pedra, REG (RN): região que se situa além do vale de Ceará-Mirim, cujo solo é muito pedregoso. Etimologia desc. *Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.*

d) **Cuestionario sobre el artigo de Ventura (1997):**[86]

1. Discutam a complexidade da figura de Euclides da Cunha, analisando como suas obsessões pessoais, sua formação científica positivista e seus preconceitos raciais moldaram sua interpretação de Canudos como uma "urbs monstruosa";

2. Analisem criticamente os múltiplos fatores que levaram à Guerra de Canudos, indo além da simples oposição entre monarquia e república. Considerem as tensões políticas locais e nacionais, os

[86] Elaborado con ayuda de *NotebookLM*.

interesses dos latifundiários e o processo de "romanização" da Igreja Católica;

3. Comparem e contrastem as fontes orais (poemas e profecias) utilizadas por Euclides da Cunha com as fontes escritas (sermões) de Antônio Conselheiro. De que maneira a ausência de acesso aos sermões impactou a construção da narrativa de *Os sertões* e a imagem histórica de seu líder?

4. Expliquem a evolução da perspectiva de Euclides da Cunha sobre o conflito, desde suas reportagens para o jornal, marcadas por um silêncio inicial sobre as atrocidades, até a denúncia da campanha militar como um "crime" em *Os sertões*;

5. O texto sugere que historiadores modernos questionam o caráter "predominantemente milenarista" de Canudos. Com base nas informações sobre os sermões do Conselheiro e as profecias populares, argumentem sobre o grau de difusão do sebastianismo e do milenarismo na comunidade de Belo Monte.

e) **Lectura de "Guerra de Canudos" (película)**: Como *tertium comparationis* para confrontar las construcciones textuales de los aprendices con las de lectores nativos plasmadas en imágenes, destacando la dimensión social de la lectura;

f) **Trabajo grupal**: Para analizar el filme, seleccionar la escena más representativa y construir una representación interiorizada y social del "sertão" a través del diario de lectura;

g) **Ejes de análisis entre el artículo y la película**: Oposición *sertão* versus litoral (personajes Luíza y su padre). Vivencia del componente multiétnico de Canudos. Composición del personaje de Antônio Conselheiro (alejado del estereotipo de Euclides);

6. Consideraciones finales

En este capítulo, examinamos las relaciones entre *intersemiosis*, *interculturalidad* y *texto académico*, centrándonos en el concepto de "sertão" como *implícito cultural* para la enseñanza de portugués como lengua extranjera. La lectura activa y crítica de imágenes extratextuales, así como el reconocimiento de implícitos culturales, son cruciales para superar la distancia cultural y construir nuevos conocimientos.

La existencia de implícitos culturales en los textos en lengua extranjera, constituye un serio desafío a la lectura en clase, tanto para el estudiante, como para el docente. La comprensión de textos en idiomas extranjeros requiere no solo el dominio lingüístico, sino también de la interpretación de *implícitos culturales*, aspectos de la cultura que son compartidos por los miembros de una comunidad o grupo, pero que no se expresan de manera explícita o directa. Abogamos por una enseñanza de la lectura que vaya más allá de lo explícito, reconociendo la importancia de los factores socioculturales en la comprensión profunda. La perspectiva cultural, por lo tanto, nos permite estar atentos a las diferencias, es decir, a aquellos contenidos que no encajan en nuestro "mapa conceptual".

Al tratar con lenguajes diferentes y con tradiciones académicas diversas, es comprensible que surjan divergencias o

malentendidos al momento de construir un significado. La comunicación, por lo tanto, puede pensarse como un juego de estrategias, en el transcurso del cual se negocian sentidos. A bordar los aspectos implícitos culturales en los textos, es importante porque favorece una comprensión más profunda del contexto y de la intención detrás del texto.

Un enfoque didáctico y *multimodal* que combine el análisis textual con la visualización de medios como películas (entre otros dispositivos artísticos), ayuda a los estudiantes a contextualizar y comprender "blancos textuales". Se busca evitar así una transmisión unilateral de contenidos, para facilitar el intercambio de los conocimientos, experiencias y sensibilidades. Esto es posible en la medida en que al leer se confrontan distintos sistemas de sentido o "mapas conceptuales". El rol del docente cobra especial importancia en tanto *mediador cultural*, como el principal agente en el aula capaz de facilitarle al grupo de aprendices-lectores la detección de esos blancos textuales y de aproximar la experiencia lectora a la base cognitiva de la comunidad de la cual los textos forman parte.

Síntesis del capítulo

El capítulo explora la *intersemiosis* y la *interculturalidad* como marcos didácticos esenciales para la comprensión de textos académicos en lenguas extranjeras, centrándose en la enseñanza del portugués a hispanohablantes. Se argumenta que la comprensión lectora eficaz debe ir más allá del dominio lingüístico e incorporar la identificación de los *implícitos culturales*, que son contenidos subyacentes cruciales para completar los "blancos textuales" de un mensaje. Para abordar estos desafíos, se propone una *perspectiva multimodal e intersemiótica* que utiliza recursos visuales, como la

película *Guerra de Canudos*, como un tercer elemento de comparación, para que los estudiantes confronten sus interpretaciones con las representaciones culturales nativas. El objetivo es que el docente actúe como *mediador cultural*, facilitando la *reflexión metalingüística e intercultural* y el desarrollo de la *competencia sociolingüística* necesaria para una comprensión profunda.

Glosario del capítulo

Antônio Conselheiro: Líder religioso y mesiánico que lideró el movimiento de Canudos a finales del siglo XIX en Brasil. Su figura es central en "Os Sertões" y su representación es deconstruida y revisitada en el texto de Ventura.

Blancos textuales: Elementos o ideas no expresadas explícitamente en un texto, que el autor presupone que el lector (especialmente el nativo) completará con su conocimiento del mundo o cultural. Los implícitos culturales son un tipo de blanco textual.

Coherencia: Propiedad textual que se construye a partir del conocimiento que se supone que el lector tiene fuera del texto. Depende de creencias culturales, actitudes y representaciones, por lo que puede variar si el *conocimiento enciclopédico* del emisor y receptor es diferente.

Competencia sociolingüística/intercultural: La capacidad de un aprendiz de lengua para comprender y producir el lenguaje de manera apropiada en diversos contextos sociales y culturales, incluyendo la habilidad de reconocer y manejar las diferencias culturales implícitas en la comunicación. Habilidad para comprender y navegar las diferencias culturales que surgen en la comunicación. Implica reconocer y superar los obstáculos causados por el desconocimiento de aspectos socioculturales de la lengua meta.

Diario de lectura: Un instrumento pedagógico en el que el lector registra sus reflexiones, dificultades, inferencias, sentimientos y conexiones personales con un texto que está leyendo, sirviendo como una herramienta para la metacognición y la comprensión profunda.

Doxa: El sentido común o el conjunto de representaciones y creencias socialmente predominantes en una comunidad cultural de referencia. Los implícitos culturales se apoyan en la doxa para funcionar.

Implícitos culturales: Contenidos semánticos no explicitados en un texto que dependen del conocimiento compartido (enciclopédico, sociocultural) entre emisor y receptor para su recuperación e interpretación. Son "blancos textuales" que requieren la competencia cultural del lector. Es un "texto invisible" que depende del conocimiento del mundo sociocultural compartido por los hablantes nativos.

Interculturalidad: El fenómeno que describe la interacción de diversas culturas, donde la comunicación se ve influenciada por las diferencias (étnicas, geográficas, históricas, de clase, género) entre los participantes. En la lectura de una lengua extranjera, implica reconocer y negociar estas diferencias. Ocurre en la comunicación entre nativos y aprendices de una lengua extranjera, donde la interacción está atravesada por la diferencia (étnica, geográfica, histórica, etc.).

Intersemiosis: La relación e interacción entre diferentes sistemas de signos o semióticos (ej. lenguaje verbal, imagen visual, sonido) que trabajan conjuntamente para construir significado en un texto o discurso. Es una herramienta clave en la propuesta didáctica para combinar lo textual con lo visual.

Intertextualidad: Las relaciones explícitas e implícitas que un texto establece con textos anteriores. Es un factor crucial para la coherencia textual, ya que todo texto se relaciona con el conocimiento del mundo y de otros textos.

Lectocomprensión: Proceso de entender el significado de un texto escrito, que va más allá de la decodificación de palabras e incluye la interpretación

de ideas explícitas e implícitas, así como la relación del texto con el contexto.

Lectocomprensión multimodal: Un enfoque pedagógico que amplía la comprensión lectora tradicional (centrada en textos escritos) para incluir textos multimodales complejos que combinan diferentes códigos, como filmes, videos, infografías, podcasts, etc., respondiendo a las nuevas realidades tecnológicas y académicas.

Mediador cultural: El rol del docente que facilita a los estudiantes el acceso a los conocimientos, las experiencias y las sensibilidades de una cultura diferente, ayudándolos a interpretar los implícitos culturales y a construir puentes entre su propia cultura y la del texto en estudio. Tiene como fin posibilitar al grupo de estudiantes la detección de blancos textuales y aproximar la experiencia lectora a la base cognitiva y cultural de la comunidad de la que emanan los textos.

Multimodalidad: La combinación de al menos dos modos o canales (ej. texto escrito, habla, imagen visual, sonido) para transmitir un mensaje o construir significado. En la enseñanza, se refiere a la integración de diversos formatos mediáticos para el aprendizaje.

***Os Sertões*:** Obra fundamental de Euclides da Cunha (1902) que narra la Guerra de Canudos. Es un referente literario e histórico clave en Brasil, y su interpretación y las representaciones que construye son objeto de revisión en el artículo de Ventura.

***Sertão*:** Concepto geográfico, social y cultural profundamente arraigado en la identidad brasileña, especialmente del Nordeste. Concepto culturalmente denso del contexto brasileño que funciona como un implícito cultural en el texto de Roberto Ventura. Se opone simbólicamente al "litoral" y representa la dicotomía entre atraso y progreso, o lo arcaico y lo moderno, en la historiografía brasileña. Representa un interior semiárido, a menudo asociado simbólicamente con el atraso, la rusticidad y una cultura distinta en oposición al "litoral" más moderno y desarrollado.

Tertium comparationis: En latín, un "tercer elemento de comparación" utilizado para establecer una relación entre dos elementos previamente disímiles. En el capítulo, la película "Guerra de Canudos" actúa como este tercer elemento para confrontar las interpretaciones textuales.

CAPÍTULO 6

GÉNERO Y DISCURSO EN DOS TEXTOS ACADÉMICOS PORTUGUESES[87]

> ...compreensão, entendendo por esta palavra o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionado com vários outros símbolos, pois que, no fundo, é tudo o mesmo. Não direi erudição, como poderia ter dito, pois a erudição é uma soma; nem direi cultura, pois a cultura é uma síntese; e a compreensão é uma vida. Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou no mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes. Fernando Pessoa, *Mensagem* (1934).

1. Introducción

El propósito de este capítulo es presentar un análisis, con fines didácticos, desde el punto de vista del *género* y del *discurso*, de dos textos en idioma portugués (una *reseña* y un *ensayo*), pertenecientes a lo que se podría llamar, a nivel de las *formaciones discursivas*, "*discurso académico*".

En la primera parte, presentamos una síntesis de los conceptos fundamentales empleados en torno de la problemática de

[87] El texto de este capítulo surgió de una ponencia que leímos en las *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* que tuvieron lugar en la ciudad de Bariloche, organizadas por el "Grupo de estudios en interaccionismo sociodiscursivo en educación" (GEISE), y publicada en Actas en 2015.

los *géneros discursivos*, tomando como fuentes principales Bajtín (1982), Adam (2001; 2005) y Marcuschi (2002; 2008).

En la segunda parte, procedemos al desarrollo del análisis comparado de los textos escogidos, con la finalidad de determinar, de manera fundamentada, por una parte, el tipo de discurso que los caracteriza y, por la otra, los géneros discursivos en los cuales aquellos se insertan, así como las secuencias involucradas en cada texto.[88]

Para eso, nos centraremos en el relevamiento de las propiedades *intra* y *extratextuales*, según la lista de parámetros o componentes de Adam (2001), considerando las potencialidades didácticas de las configuraciones genéricas plasmadas en los textos, así como sus elementos discursivos específicos en lo relativo a una formación discursiva común. Es en este sentido que una serie de propuestas de tareas para lectocomprensión en portugués en el ámbito universitario procura transponer, al espacio de la didáctica, los contenidos derivados del análisis teórico.[89]

2. Géneros, secuencias y dominios discursivos

La problemática de los géneros textuales se caracteriza, como apunta Petitjean (1989), por una cierta imprecisión conceptual. No obstante, no ser un tema nuevo (ya se había ocupado ampliamente de este asunto la retórica clásica), actualmente se tiene una visión renovada del mismo, por la cual la noción de género ya no se vincula solamente con la literatura: "hoje, gênero é facilmente usado

[88] A partir de Adam (2001; 2005) y siguiendo a Marcuschi (2002; 2008), adoptamos los conceptos *tipo textual*, *género textual* y *dominio discursivo*.

[89] Como en los capítulos anteriores, aquí también nos apoyamos en el concepto de "transposición didáctica" de Chevallard (1997), es decir, el "trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza" (p. 47).

para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias" (Swales *apud* Marcuschi, 2008, p. 147).[90]

Adam & Heidmann (2007) comprueban la relación inseparable entre la lengua y el género al nivel de las manifestaciones textuales y discursivas, apelando al concepto de "genericidad": dada la existencia del texto como un conjunto de enunciados en un todo comunicativo, se produce un efecto de genericidad, "esto es, la inscripción de ese conjunto de enunciados en una clase de discursos". El género tiende, así, a ser visto como una categoría cultural, un esquema cognoscitivo, una forma de acción social, una estructura textual, una forma de organización social y una acción retórica. Como dice Bronckart (citado por Marcuschi 2008, p. 154): "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".[91]

Adam (2001), por su parte, constata, en el ámbito francófono, cierta vacilación terminológica entre *textualidad*,

---

[90] Al respecto, existe un acuerdo generalizado sobre el papel pionero de los estudios de Bajtín y sobre la importancia de su concepto de *género discursivo*. Este autor destaca que, aunque cada enunciado sea individual, tipos de enunciados, de alguna manera más o menos estables, son elaborados por las diversas áreas del uso del idioma, a los que denomina "géneros discursivos". Éstos son muy diversos, como consecuencia de las numerosas posibilidades de la acción humana y por la complejidad creciente de cada una de las diversas áreas de esa actividad, que se multiplican en géneros discursivos múltiples. Es por eso que puede afirmarse que la comunicación verbal sólo es posible por algún género textual. Cfr. Bajtín 1982, p. 248 y ss.

[91] Los criterios empleados para la clasificación de los textos en clases y subclases han sido diversos (V. Petitjean, 1989). Pilegaard & Frandsen (1996) reconocen dos vertientes: "Una línea de investigación tiene que ver con los géneros textuales (por ejemplo, novelas, instrucciones, editoriales de diarios, textos legales o cartas comerciales), la otra línea de investigación tiene que ver con los tipos de texto en un sentido más restrictivo de la palabra (por ejemplo, narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo o tipos de texto instructivo)" (Pilegaard & Frandsen, 1996, p. 3. Trad. nuestra). Sobre géneros y tipologías v. Fuentes Rodríguez (2000), p. 116 y ss.; López Alonso (2014), p. 205 y ss., y Silva (2012), cap. 3.

discursividad, *tipos de textos* y *géneros de discurso*. Este autor rechaza hablar de *tipos de textos*, como se hace generalmente, ya que, en ese nivel, "las tipologías textuales han intentado reducir la diversidad de las realizaciones discursivas" (Adam 2001, p. 26. Trad. nuestra). Para Adam, el texto es una realidad muy compleja y heterogénea para que sea presentada en base a regularidades lingüísticas muy estrictas en un nivel superior de generalidad. El autor propone, en cambio, situar esas regularidades en un nivel inferior: "... situar los hechos de regularidad llamados 'relato', 'descripción', 'argumentación', 'explicación' y 'diálogo' a un nivel menos elevado en la complejidad composicional, nivel que yo he propuesto llamar secuencial" (Adam 2001, p. 27. Trad. nuestra).

Las secuencias constituyen *microunidades* de la estructura composicional del texto. Globalmente, un texto puede, en función de la organización de las diferentes *microunidades*, caracterizarse como predominantemente narrativo, descriptivo, argumentativo, etc. Pero, al mismo tiempo, es preciso no olvidar que el punto de vista adoptado por Adam, en términos de organización secuencial, buscar evitar cualquier reducción al enfatizar la complejidad de los efectos de sentido y las nuevas soluciones que el texto aporta en su configuración particular.[92]

---

[92] El *tipo textual* según Marcuschi (2002 y 2008) designa una especie de construcción teorética definida por la naturaleza lingüística de su composición (aspectos lexicales, sintácticos, tiempos verbales, relaciones lógicas, estilo). El tipo se caracteriza mucho más como secuencias lingüísticas (retóricas) que como textos materializados; en rigor, son modos textuales, o sea prototipos. En general, los tipos textuales abarcan aproximadamente media docena de categorías conocidas como: *narración*, *argumentación*, *exposición*, *descripción*, *instrucción*. El conjunto de categorías para designar tipos textuales es limitado y sin tendencia a aumentar. Cuando predomina un modo en un texto concreto, se puede decir que ése es un texto argumentativo o narrativo, etc. Proponemos sumar a los tipos textuales propuestos por Adam (2001), el tipo que Marcuschi (2002 y 2008) llama *injunção* y que podemos traducir por "instructivo". Por tanto, adoptamos, para el análisis secuencial, las siguientes secuencias tipológicas: 1. *Secuencia narrativa*; 2. *Secuencia argumentativa*; 3. *Secuencia descriptiva*; 4. *Secuencia instructiva*; 5. *Secuencia expositiva*; 6. *Secuencia*

Adam (2001) insiste en la importancia del concepto de género en base a los siguientes principios caracterizadores: a) Los géneros como reguladores de los enunciados en discurso y de las prácticas sociodiscursivas de los sujetos; b) El carácter indispensable de los géneros en la producción y en la recepción en un campo sociodiscursivo particular; c) La condición de *prototipicidad* de los géneros definibles en términos tendenciales.

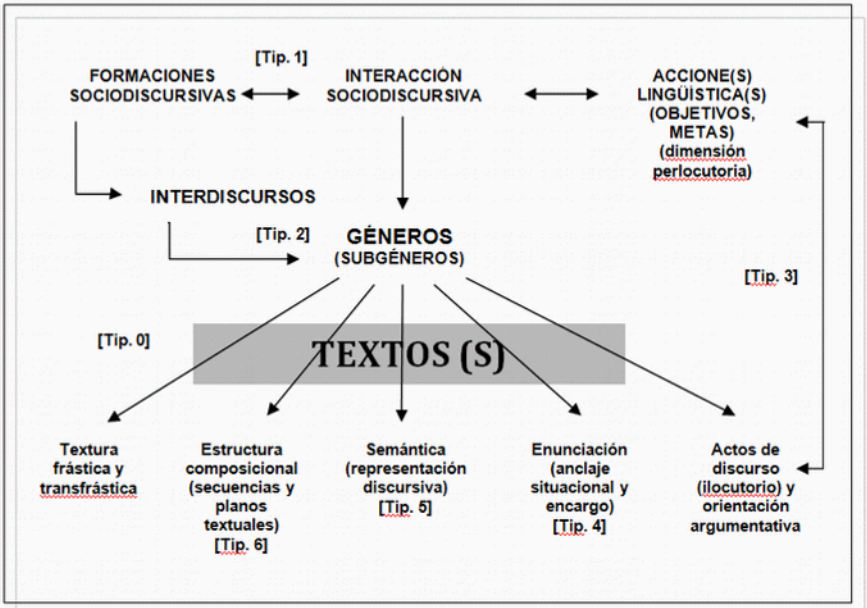
Además, este autor, partiendo de la obra de Maingueneau, distingue ocho rasgos, componentes o parámetros definidores de los géneros que permiten analizar las constantes y las variantes que caracterizan los conjuntos textuales: a) El *componente semántico*; b) El *componente enunciativo*; c) El *componente pragmático*; d) El *componente estilístico y fraseológico*; e) El *componente composicional*; f) El *componente material*; g) El *componente peritextual*; h) El *componente metatextual*. Adam también plantea un útil esquema de los niveles para posibles anclajes de tipologías textuales, que aclara sobre su visión del fenómeno comunicativo textual.

Nos interesan las precisiones que este autor hace en un primer nivel entre las *formaciones sociodiscursivas* y la *interacción sociodiscursiva*: "En este primer nivel hablamos con razón y muy globalmente, de discurso político, publicitario, religioso, escolar, periodístico, literario, etc." En un nivel inferior, se encuentran los *géneros como tipos de las prácticas socio discursivas*: géneros del discurso literario, géneros del discurso periodístico, géneros del discurso religioso, etc. "Un género es lo que conecta – tanto en el movimiento de la producción como en la interpretación – un texto a una formación sociodiscursiva" (Adam, 2001, p. 27. Trad. Nuestra). Por último, en la estructura composicional, Adam coloca

---

dialogal (Cfr. Machado 2005, p. 246-7).

las secuencias. Lo cual puede advertirse en el esquema elaborado por Adam (2001, p. 27) y que presentamos a continuación:



3. Géneros, propiedades y secuencias

En el análisis de los textos seleccionados, nos apoyamos, para la organización de nuestra exposición, en los ocho parámetros de género enunciados por Adam (2001), expuestos en el punto 2. Procuramos un abordaje comparado de los textos en cuestión, en base a los mencionados parámetros o componentes.[93]

[93] Los textos seleccionados, como fue referido en la introducción, pertenecen al *discurso académico* y se publicaron, en fechas diferentes, en el mismo medio gráfico: el periódico cultural portugués *Jornal de Letras*. El primero, "Sonhos imperiais", de autoría del Profesor Helder Macedo (1935), catedrático emérito del King's College de Londres, es un ejemplo notable de reseña crítica de un volumen colectivo perteneciente a los "estudios culturales", el cual trata cuestiones literarias, socio-históricas y antropológicas en relación con el mundo poscolonial portugués (Macedo, 2004). El segundo, "Pequena mitologia portuguesa" (Lourenço, 2000), es un brillante ensayo de temática filosófica y política del célebre pensador portugués Eduardo Lourenço. Ambos

Es necesario tener en cuenta, como destacan Silva y Santos (2011), la dificultad consecuente del tema tratado: las clases genéricas se sitúan en un plano más abstracto y los textos en un plano más concreto. El procedimiento resultante para superar esta aparente dicotomía, la cual es más acusada por los requerimientos de nuestro contexto didáctico, es analizar los textos buscando identificar las propiedades que actualizan (en los textos) el género estudiado en un doble abordaje, ascendente y descendente, genérico (clase) y singular (texto).

4. Componentes

A continuación, expondremos los resultados del análisis textual considerando los siguientes componentes: a) El *componente enunciativo*; b) El *componente pragmático*; c) El *componente semántico*; d) El *componente composicional y estilístico*; e) El *componente fraseológico*; f) El *componente material*; g) El *componente peritextual* ; h) El *componente metatextual*.

textos, desde el punto de vista de las *formaciones discursivas*, remiten a una problemática común, un interrogante profundo y doloroso sobre los destinos de Portugal, en torno de los imaginarios sociales construidos alrededor de esta problemática, en la nueva coyuntura de finales del siglo XX: el peso de la herencia y de la memoria de una "edad de oro" de las conquistas ultramarinas renacentistas (la exploración de la costa africana, el viaje de Vasco da Gama, el descubrimiento del Brasil, etc.), luego de los cambios políticos y sociales derivados de la Revolución de los Claveles (1974), el proceso de independencia de las ex colonias africanas (1975) y la entrada del país en la Unión Europea (1986).

4.1. El componente enunciativo

Los textos seleccionados pueden ser incluidos respectivamente en dos géneros, *reseña* y *ensayo*, pertenecientes ambos al *discurso académico*.[94] No obstante, cada uno de los textos se posiciona frente a ese saber de manera diferente. Entre la reseña y el ensayo se instaura una diferencia enunciativa que tiene que ver con el rol asumido por el enunciador: mayormente orientado hacia un *espacio narrado* en el caso de la reseña, y mayormente orientado hacia un *espacio comentado* en el caso del ensayo.[95]

El texto de Helder Macedo se puede clasificar como una *reseña crítica* que, como sabemos, es una práctica habitual de divulgación y evaluación de material bibliográfico entre los miembros de la comunidad universitaria. En este caso, el autor analiza y expone una obra que recoge varios artículos académicos, los cuales tuvieron su origen en un encuentro científico realizado en el seno de la universidad en la cual desarrolla su trabajo tanto el autor como las organizadoras del volumen reseñado. Por tanto, existen lazos profesionales declarados entre el reseñista y las organizadoras del libro, lo que pone en evidencia ese terreno común, tanto institucional como discursivo.

El texto de Eduardo Lourenço, por su parte, puede clasificarse como ensayo, género de reflexión y opinión que se inicia después del Renacimiento y que tiene en la obra de Montaigne su prototipo fundador y característico. Como su propio término lo indica, el

---

[94] El *dominio discursivo* (equivalente a "tipo de discurso", según Petitjean, 1989 y Maingueneau & Cossutta, 1995) no abarca un género en particular, pero da origen a varios de ellos. Son prácticas discursivas en las cuales podemos identificar un conjunto de géneros textuales que a veces le son propios o específicos, como rutinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relaciones de poder (*discurso jurídico*, *discurso periodístico*, *discurso religioso*, etc.).

[95] Según la conocida distinción de Weinreich (*Cfr*. Koch, 2003).

género determina cierto carácter provisorio de las tesis y argumentos vertidos, estableciendo un juego abierto de opiniones; posicionándose (el enunciador y el enunciado) en un espacio fronterizo y riesgoso frente a las nuevas ideas.

El autor, Eduardo Lourenço (1923-2020) fue un prestigioso e influyente intelectual portugués, varias veces premiado, que residió en Brasil, Francia, Alemania, Italia y Portugal, países en los desempeñó tareas de gestión, diplomáticas, docentes y de investigación universitaria. Su obra, que abarca desde el ensayo, la filosofía y la crítica literaria ha sido muy apreciada y discutida en Portugal sobre todo después de 1974. Abordó diversos temas como el destino de Europa y su construcción, las ideologías políticas y la identidad portuguesa, su idiosincrasia y sus mitos culturales, a través del cuestionamiento del imaginario colectivo portugués frente a los cambios políticos y sociales contemporáneos (*O Labirinto da Saudade – Psicanálise Mítica do Destino Português*, 1978, su obra más importante). En el campo de la crítica literaria estudió autores portugueses esenciales como Fernando Pessoa, Camões y Antero de Quental. El breve ensayo que elegimos para este trabajo se relaciona de forma intratextual con el resto de su obra, sobre todo los estudios más conocidos, de los cuales es fácil hallar resonancias y recurrencias en torno del tema sobre los destinos de la Nación portuguesa: *O labirinto da saudade*, 1978; *Nós e a Europa ou as duas razões*, 1988; A *nau de Ícaro seguido de imagem e miragem da Lusofonia*, 1999, etc.[96]

[96] Sobre la obra del autor v. *Eduardo Lourenço: Uma bibliografia (1923 - 2020)* de João Tiago Lima e Isabel Rosete, publicada en 2023 en la colección "Iberografias" (Lisboa: Âncora Editora).

4.2. El componente pragmático

El autor de la reseña (Helder Macedo) busca, básicamente, dar a conocer los contenidos fundamentales de la obra reseñada para los lectores de la publicación en donde aparece el texto. Aunque el autor adopte una determinada posición (fundamentalmente adherente) frente al libro comentado, el fin del enunciado es establecer un puente entre la obra reseñada y el lector, brindando un panorama de los diferentes aspectos del tema tratado, así como de las características de la publicación. Se establece, por tanto, una acción mediadora del autor de la reseña, entre la obra reseñada y el público para el cual indirectamente se dirige un consejo y una recomendación. Se corresponde, a nivel composicional, con el predominio de las secuencias explicativas y, sobre todo, descriptivas.

En el caso del ensayo, por su parte, el autor (Eduardo Lourenço) adopta un determinado punto de vista sobre una temática específica, que se caracteriza por ser extremadamente compleja, con connotaciones históricas, políticas e identitarias. En este caso, el cuidado en la argumentación y el rigor puesto de manifiesto son parte del propósito del autor de llevar al lector a cierto grado de reflexión elevado. El compromiso del autor con sus posiciones consigue instalar una serie de razonamientos que permiten mirar, de manera renovada, temas ya discutidos en el campo de los estudios sobre cultura portuguesa.

El ensayo participa, a diferencia de la reseña, de lo que Maingueneau & Cossutta (1995) llaman *discurso constituyente* o *fundador*: "El caráter constituyente de un discurso confiere un estatuto particular a sus enunciados, los cuales son investidos de toda la autoridad agregada a su estatuto enunciativo" (Maingueneau & Cossutta, 1995, p. 116. Trad. nuestra).

4.3. Componente semántico

Desde el punto de vista de los contenidos abordados, tanto en la reseña como en el ensayo que estudiamos, hay una clara convergencia, determinada por compartir una misma formación discursiva y porque ambos textos abordan una temática común sobre los destinos de Portugal en la nueva coyuntura de final del siglo XX e inicios del actual. Tanto los textos comentados en la reseña como las problemáticas abordadas por Eduardo Lourenço en su ensayo pertenecen a un campo compartido de estudios que tiene que ver con la presencia siempre actuante de los imaginarios colectivos y las identidades sociales que forman parte del tramado cultural de un pueblo.

El título de la reseña se hace eco de la fórmula de Eduardo Lourenço en su título, *Sonhos imperiais*. La temática general del libro reseñado está en sintonía con lo expuesto por Eduardo Lourenço en su ensayo. Se habla así de "imaginário português", "fantasmas", "fantasias imperiais", "semiperiferia do mundo", "fim dos impérios", etc.

4.4. Componente composicional y estilístico

Como podemos comprobar fácilmente para cada uno de los textos escogidos, las secuencias se desarrollan de manera variada, pero con predominio de unas sobre otras, dotando a cada uno de los textos de una orientación retórica particular.[97]

[97] "Sonhos imperiais". Secuencias tipológicas: s. descriptiva, líneas 1 – 9; s. narrativa, líneas 10 – 15; s. argumentativa, líneas 15 – 22; s. instructiva, líneas 22 – 23; s. descriptiva, líneas 24 – 40; s. descriptiva / explicativa, líneas 41 – 77; s. argumentativa, líneas 78 – 85; s. descriptiva / explicativa, líneas 85 – 145; s. descriptiva / explicativa, líneas 146 – 179; s. explicativa, líneas 180 – 194; s. descriptiva / explicativa, líneas 194 – 207; s. descriptiva / explicativa, líneas 208 – 225; s. argumentativa, líneas 226 – 243;

En el caso de la reseña, es posible observar la preeminencia de las secuencias explicativa y descriptiva, sin poder, no obstante, a veces, poder determinar con precisión, en el interior de cada secuencia, una distinción clara entre una y otra. Esta característica es propia del género, en la medida en la que éste busca dar cuenta de un objeto al mismo tiempo material (libro) e ideológico (conjunto de problemáticas e investigaciones) que requiere un doble dispositivo, descriptivo y explicativo. El plan del texto responde a un esquema reiterado en tres partes: una primera parte o introducción hace un relevamiento descriptivo de la obra y de su anclaje institucional y autoral; una segunda parte o desarrollo da cuenta de la estructura interna del libro y busca presentar los principales contenidos; una tercera parte, finalmente, introduce los comentarios del autor de la reseña sobre la importancia del material abordado. Esos comentarios también están presentes en la segunda parte, generalmente para poner de manifiesto coincidencias entre el punto de vista de los autores de la obra y del autor de la reseña, así como subrayar aspectos dignos de destaque.

El ensayo seleccionado, por el contrario, presenta una mayor presencia de secuencias argumentativas adentro de las cuales es frecuente detectar otras subsumidas como parte de una argumentación, como ser secuencias narrativas o explicativas, al servicio de los argumentos del autor. El plan del texto responde a una arquitectura posible de ser dividida en tres partes: a) Una

---

s. descriptiva, líneas 244 – 251. "Pequena mitologia portuguesa". Secuencias tipológicas: s. descriptiva / explicativa, línea 1 – 72; s. argumentativa, líneas 72 – 80; s. narrativa, líneas 14 -16; s. narrativa, líneas 62 – 67; s. expositiva, líneas 81 – 102; s. argumentativa, líneas 103 – 133; s. descriptiva / explicativa, líneas 134 – 142; s. argumentativa, líneas 143 – 149; s. explicativa, líneas 149 – 163; s. argumentativa, líneas 164 – 187; s. argumentativa, s. explicativa, líneas 188 – 210; líneas 190 – 207; s. explicativa, líneas 211 – 230; s. argumentativa, líneas 230 – 241; s. narrativa, líneas 242 – 247; s. explicativa, líneas 248 – 262 y s. instructiva, líneas 263 – 268.

introducción donde se trata el problema de la herencia histórica portuguesa y la paradoja de una cultura abierta al mundo pero cerrada en el contexto inmediato; b) Una segunda parte donde se desarrollan una serie de argumentos que marcan la contradicción de una cultura sujeta, desde el punto de vista imaginario, a las glorias de un pasado lejano (literatura de viajes, mitos literarios, sebastianismo y Quinto Imperio, Pessoa); y c) Una tercera parte en donde se argumenta la posibilidad de una superación de la condición heredada del pasado imperial. Nótese la secuencia instructiva que se destaca al final del texto, como una manera de interpelar al lector y proyectar un interrogante sobre el porvenir.

4.5. El componente fraseológico

Desde el punto de vista del *componente fraseológico*, el discurso común a ambos textos analizados impone también un lenguaje compartido en términos de circulación académica, relativo al tema tratado: "mitologia", "mito", "sonho", "civilização", "cultura", "imaginário", "império", son expresiones que se esparcen tanto en la reseña como en el ensayo en cuestión. Conforman, por tanto, una constelación de términos clave, específicos de un área del saber: los estudios sobre la cultura, las comunidades imaginadas y los componentes ideológicos de los conjuntos nacionales.

4.6. El componente material

Tanto la reseña como el ensayo escogido se publicaron en el mismo medio gráfico, el *Jornal de Letras*. Aunque los textos se caractericen por su origen en el dominio académico, es necesito destacar que el soporte los reviste de características más próximas al periodismo, por

la diagramación y la tipología empleada. No obstante, dado el carácter marcadamente cultural de la publicación, los elementos materiales, la imagen textual, no pueden alterar la percepción por parte del lector para atribuir los textos tratados al discurso académico.

4.7. El componente peritextual

El *componente peritextual* se relaciona con lo anterior en la medida en que la organización del texto en columnas, de extensión más o menos breve, es un resultado de las decisiones editoriales tomadas por los responsables de medio.

4.8. El componente metatextual

Este componente, por su parte, tiene un rol importante en la determinación del género. En el caso del texto de Eduardo Lourenço, éste se inserta en una sección denominada precisamente *Ensaio* ("ensayo"). En el caso de la reseña de Macedo, la sección en donde está publicada se denomina "Ideias" y contiene al final una breve ficha con los datos bibliográficos de la obra reseñada, muy característica de la organización gráfica de una reseña típica. Una nota a pie de página aclara sobre la actuación institucional del autor del texto. Véase que esta nota resulta innecesaria en el caso del autor del ensayo, ampliamente reconocido en el mundo de la cultura, especialmente en el universo de lengua portuguesa.

5. Propuestas de tareas para *lectocomprensión*

Para la elaboración de actividades y tareas de lectocomprensión proponemos considerar, por una parte, la taxonomía presentada por Marcuschi (2002) para *actividades de lectura*: 1. "Identificação das proposições centrais do texto"; 2. "Perguntas e afirmações inferenciais"; 3. "Tratamento a partir do título"; 4. "Produção de resumos"; 5. "Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual"; 6. "Reprodução do texto na forma de diagrama"; 7. "Reprodução do texto oralmente" y 8. "Trabalhos de revisão da compreensão".

Por la otra parte, consideramos el concepto de *tarea*[98] como una forma de que los estudiantes sean protagonistas en la construcción de su propio conocimiento, en contacto con la lengua real y en uso, lo cual implica que las tareas propuestas sean relevantes y valiosas para los estudiantes y contribuyan al desarrollo de habilidades cognitivas.[99] Nunan (1989) ordena las tareas en base

[98] "Uma tarefa é um plano de trabalho que requer que os aprendentes processem língua de forma pragmática para atingirem um resultado que será avaliado em termos de correcção e de adequação proposicional do conteúdo transmitido. Para isso, exige-se que, em primeiro lugar, dêem atenção ao sentido e aos seus próprios recursos linguísticos, apesar do 'design' da tarefa poder predispô-los a escolher formas particulares. Espera-se que a tarefa resulte em uso de língua e que este tenha semelhanças, directas ou indirectas, com a forma como a língua é usada no mundo real. Como outras actividades de língua, uma tarefa pode envolver 'capacidades' produtivas ou receptivas e orais ou escritas e também vários processos cognitivos" (Ellis, 2003, apud Dias, 2009, p.123). Para el concepto de tarea tuvimos en cuenta también: Cadlin (1990), Zanón (1990), Zanón & Estaire (1990), Zanón *et alii* (1999) y Fernández (2001).

[99] Dias (2008) enumera principios y prácticas de la enseñanza de lenguas basada en tareas (ELBT), entre los cuales destacamos: la base puesta en las necesidades de los alumnos, el aprendizaje para comunicar, la oportunidad de que los alumnos se centren en la lengua y en los aspectos *metacognitivos*, la relación de la lengua utilizada en la clase con la empleada fuera de ésta, etc. "São razões muito válidas que confluem para a realização do sonho de qualquer professor que deseje fomentar nos seus estudantes o gosto pela aprendizagem da língua e dos valores culturais nela integrados através de uma participação activa" (Dias, 2008, p. 84). Sobre el empleo de tareas en la enseñanza de portugués como lengua extranjera (PLE) ver también Castro (2020) y Pinto (2020).

a la psicolingüística identificando tres etapas de complejidad creciente: a) *Procesamiento*; b) *Producción* y c) *Interacción*.[100]

Estipulamos el empleo de dos clases de cuatro horas cada una para el desarrollo de las actividades y tareas involucradas. Las actividades y las tareas que más adelante exponemos, son concebidas como trabajos de realización colaborativa, distribuidas de manera de estimular la intervención de cuatro o más alumnos por equipo, y propiciar los intercambios solidarios y desarrollar la "alfabetización académica".[101] Es importante resaltar que el abordaje propone el

---

Este último, aplica el ELBT para mejorar las habilidades de producción escrita en portugués como segunda lengua (PL2) en escuelas secundarias de Cabo Verde. El enfoque supera las dificultades comunes en la escritura al hacer que el aprendizaje sea más activo, colaborativo y con un propósito comunicativo claro, lo que redunda en un mayor compromiso con las tareas y una percepción de mejora en su competencia escrita, promoviendo el desarrollo de la competencia comunicativa contextualizada.

[100] Relacionadas ambas propuestas, la de Marcuschi (2002) y la de Nunan (1989) podemos plantar el siguiente esquema orientador para la elaboración de actividades y tareas, lo cual también exige un reordenamiento en el tratamiento de los componentes textuales. El esquema resultante es el siguiente: Fase I. Procesamiento (comprensión): 1. Tratamiento a partir del título; 2. Identificación de las proposiciones centrales del texto. Fase II. Producción oral y escrita: 3. Preguntas y afirmaciones inferenciales; 4. Reproducción del texto en forma de diagrama; 5. Producción de resúmenes; 6. Reproducción del contenido del texto en otro género textual. Fase III. Interacción oral y escrita: 7. Reproducción del texto oralmente; 8. Trabajos de revisión de la comprensión.

[101] En este sentido, Matos & Mendes (2019) analizan cómo el "letramento acadêmico" o "alfabetización académica" (las competencias necesarias para leer, producir y comprender textos académicos) se fortalecen si los estudiantes trabajan con nociones de discurso y mediante aprendizaje cooperativo. Busca mostrar estrategias didácticas para que los alumnos desarrollen conciencia discursiva y textual en contextos universitarios. Los autores parten de que el "letramento académico" exige no solo habilidades instrumentales de escritura y lectura, sino también conocer las prácticas discursivas propias del ámbito académico: cómo funcionan los géneros, los discursos privilegiados, las relaciones intertextuales, los posicionamientos retóricos. Introducen nociones de discurso para hacer visible aquello que muchas veces permanece implícito: las expectativas sociales e institucionales, los estilos de comunicación aceptados, los supuestos ideológicos que pueden estar en los textos académicos. Se propone el uso de estrategias cooperativas (trabajo en grupo, tutoría entre pares, discusiones colectivas) como medio para que los estudiantes dialoguen sobre las decisiones discursivas en sus textos académicos. Al trabajar en grupos, los estudiantes pueden confrontar sus visiones, recibir retroalimentación mutua, reflexionar juntos sobre los géneros académicos y apoyarse en sus pares para mejorar su producción discursiva. Los autores sugieren actividades como análisis colaborativo de artículos académicos: identificar los rasgos discursivos, intercambiar interpretaciones sobre estructura, tono, uso de fuentes,

trabajo conjunto con ambos textos, de manera comparada, con la intención de poner de manifiesto líneas de sentido y continuidad, así como diferencias formales.[102] Nos centramos específicamente en la presentación de las tareas para las fases I, II y III de Nunan (1989).[103] En cada una de las tareas se encuentran comprometidos, de una u otra manera, todos los componentes textuales de Adam (2001).

En la fase I se pueden abordar, por medio de actividades de lectocomprensión preparatorias, los componentes: material, peritextual y metatextual. En esta primera instancia de lectura y procesamiento, es importante focalizar los elementos paratextuales, sobre todo el título, como primera entrada cognitiva al texto. Partiendo del título, el lector puede realizar una serie de hipótesis en base a sus expectativas, las cuales serán luego confirmadas, modificadas o rechazadas como consecuencia del contraste con el texto. Es importante que los estudiantes recaben información en línea sobre los autores y la publicación que sirve de soporte a los textos. Se espera que los estudiantes puedan establecer hipótesis sobre el género de los textos y los roles de los enunciadores.

---

cómo se mantiene la coherencia discursiva. También plantean tareas de producción grupal, donde los estudiantes elaboran partes de textos académicos (introducción, marco teórico, conclusiones), discuten sus elecciones discursivas y revisan mutuamente esas partes para ajustar coherencia, cohesión y estilo académico.

[102] Hemos pensado esta propuesta a partir de nuestra experiencia docente en cursos de comprensión de lectura en lengua portuguesa en el nivel superior, tal como son encarados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuyo modelo de trabajo es aplicado en otras instituciones de nivel universitario. Concretamente, las tareas pueden plantearse como trabajos fuera de la clase — si tenemos en cuenta las condiciones materiales con que a menudo contamos en nuestras universidades. Las dos primeras tareas, que proponemos a continuación, al finalizar el primer encuentro presencial y las dos últimas, al finalizar el segundo. Dependiendo del número de alumnos, inclusive, el grupo puede subdividirse en dos mitades y asignar las tareas separadamente a cada mitad de la clase para luego intercambiar resultados.

[103] No consignamos en este trabajo las actividades de lectocomprensión, las cuales deben considerarse aquí presupuestas y desarrolladas como pasos previos para la realización de las tareas.

En esta fase, las actividades y tareas de lectura deben abocarse a identificar las ideas centrales de los textos y las posibles intenciones de los autores. El trabajo con el componente semántico y, especialmente, el componente enunciativo adquiere relevancia, especialmente en lo atinente a la identificación de tipos textuales. Se trata de que en esta primera lectura los estudiantes puedan elaborar una serie de proposiciones básicas que atraviesan ambos textos y puedan advertir el carácter diferenciado que esos temas adquieren a través de la forma de cada uno de los géneros. Es preciso que los alumnos confronten las ideas principales que han podido construir con información de otros textos relevados en la red. Los aspectos léxicos pueden ser abordados con facilidad en esta etapa, sobre todo porque los estudiantes, a partir de una lectura exploratoria, pueden socializar dudas y hallazgos con su grupo de pares y con el docente. Como en este punto el rol de la *competencia enciclopédica* resulta imprescindible, el trabajo con los recursos informativos en la web cobra especial relieve. La tarea que proponemos como corolario de esta primera fase procura apelar, desde lo paratextual, a los diferentes componentes textuales; además, intenta que los estudiantes se sirvan de los recursos presentes en la red para ampliar los contenidos vehiculados en los textos; lo cual tiene como objetivo adicional reforzar habilidades de búsqueda de información y manejo de fuentes.[104]

En la fase II, se trata de retomar lo trabajado en la fase anterior y estimular, en un segundo momento, por medio de actividades y tareas, las inferencias sobre informaciones textuales explícitas e implícitas, y las informaciones que el lector acrecienta

[104] Algunos recursos informáticos en la red para la tarea de la Fase I que pueden ser sugeridos por el docente: *Wikipedia*, *Google Académico*, *Biblioteca Nacional de Portugal*, el sitio oficial del Instituto Camões, etc. V. Pasero (2018).

tomadas de su "enciclopedia". El componente pragmático resulta de importancia en esta instancia. Los lectores producen informaciones nuevas a partir de las informaciones previas, con el objetivo de generar respuestas que no se encuentren directamente inscriptas en los textos. La elaboración de preguntas en torno de cuestiones no abordadas directamente en los textos permite también apreciar las diferencias genéricas, así como evaluar el componente estilístico y fraseológico en cada uno de los textos leídos.

En una instancia posterior, la elaboración de redes conceptuales y de resúmenes permite reflexionar sobre los diversos componentes textuales de los géneros abordados. La reproducción del contenido de los textos en otros géneros textuales posibilita, por otra parte, poner a prueba el abordaje de otros componentes textuales, de manera particular, el componente composicional. Las tareas que proponemos para esta fase tienen como propósito que los alumnos puedan reelaborar sus lecturas en otros géneros textuales, así como poner en evidencia las preguntas inferenciales que la actividad lectora requiere como estrategias de comprensión para cada género.

En la fase III, la reproducción de los textos oralmente es una forma de *retextualización* (Marcuschi, 2010) que exige varias adaptaciones y transformaciones, las cuales permiten comprobar la compresión. Es importante, además, que los estudiantes puedan someter sus versiones de los textos leídos a revisiones y correcciones, ya que en una segunda o tercera lectura ellos seguramente van a tener otra comprensión. La tarea que presentamos para esta fase requiere la puesta en obra de una serie muy compleja de recursos y elaboraciones personales, los cuales presuponen el trabajo crítico no

sólo con las diferencias genéricas, sino con los aspectos discursivos y temáticos en juego en los textos trabajados.[105]

A continuación, presentamos una serie de fichas de tareas, a modo de ejemplo, que procuran poner en práctica las pautas desarrolladas en las tres fases arriba presentadas y analizadas.

Tarea 1

Momento, condiciones y objetivos: Tarea a realizar durante el primer encuentro o como tarea fuera de la clase dependiendo de si se cuenta o no con conexión a la red en el salón de clase. Esta tarea puede realizarse con todo el grupo, con la participación activa del docente. Se requiere que los estudiantes puedan recurrir a distintas fuentes de información en la web. El apostillado puede hacerse de forma hipertextual, utilizado el recurso de comentarios por medio de "globos" de Word que consta en la sección "Revisar". Se espera que una lectura atenta y crítica de los elementos paratextuales, confrontados con la lectura del texto, permita advertir diferencias genéricas y tipológicas, así como su incidencia en la forma y el desarrollo de los textos.

Consigna: "Documentar el paratexto". Elaborar un sistema de notas al pie que sirva como explicación de cada uno de los contenidos presupuestos en los elementos paratextuales: datos biográficos de los autores, género, publicación, sección, iconografía, etc.

Tarea 2

Momento, condiciones y objetivos: Tarea fuera de la clase, posterior al primer encuentro. El póster procura recuperar las principales proposiciones tanto en la reseña como en el ensayo, lo cual implica una

[105] Es importante destacar que esta tarea requiere ser implementada ya sea en el curso de una tercera jornada de trabajo o como tarea fuera de la clase con carácter de evaluación integradora. El uso del correo electrónico para compartir las tareas grupales y la instancia de publicación en un blog de la clase pueden ser instancias a tener en cuenta como recursos informáticos a ser empleados indistintamente para las Fases II y III.

reflexión sobre los discursos comunes y las propiedades relativas al dominio discursivo en cuestión. El trabajo permite también confrontar las diferencias que se establecer entre reseña y ensayo en la medida en que en un género predomina lo expositivo y descriptivo y en el otro lo argumentativo, todo lo cual debe ser formalizado de forma pertinente. El carácter hipertextual puede aplicarse tanto al papel como al medio electrónico.

Consigna: "Póster hipertextual". Realización de un póster de carácter hipertextual sobre contenidos y problemáticas extraídas tanto de la reseña como del ensayo leído, teniendo como recursos las técnicas de resumen y red conceptual.

Tarea 3

Momento, condiciones y objetivos: Tarea fuera de la clase, posterior al segundo encuentro. Se busca que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido sobre reseña. Hay varias cuestiones implicadas como ser el trabajo con secuencias textuales, la apropiación de las características del discurso en torno de los problemas identitarios y la reproducción de aspectos argumentativos.

Consigna: "Reseñando un ensayo": Elaboración de la reseña del ensayo de Eduardo Lourenço para ser publicado en un blog grupal, tomando como modelo textual la reseña de Helder Macedo.

Tarea 4

Momento, condiciones y objetivos: Tarea a ser implementada con posterioridad al segundo encuentro, inmediatamente después o separadamente como trabajo de evaluación integradora. La primera parte puede ser asignada a un equipo y la segunda a otro; este último retomará los cuestionarios elaborados por el primer equipo. Esta tarea procurar ejercitar la formulación de *preguntas inferenciales*, el reconocimiento de

secuencias textuales y la reformulación de aspectos discursivos en base al empleo de diversas secuencias.

A) "Reportaje imaginario (primera parte)": Planear esquemas de cuestionarios de tipo periodístico o de entrevista personal para los autores de los textos. Hacer hincapié en los temas de interés del grupo o de aquellas cuestiones que pueden ser abordadas críticamente.

B) "Reportaje imaginario (segunda parte)". Redacción de un reportaje imaginario a Eduardo Lourenço en base a los contenidos de su ensayo y los temas relevados en la reseña de Helder Macedo.

6. Consideraciones finales

El propósito del capítulo fue presentar un análisis comparado con fines didácticos, desde la perspectiva del género y del discurso, de dos textos en portugués: una reseña y un ensayo. El objetivo fue determinar el tipo de discurso que los caracteriza, los géneros en los que se insertan y las secuencias textuales involucradas en cada uno. Los textos analizados presentan características distintivas por su filiación a géneros diferenciados (*reseña* y *ensayo*). Estos géneros pertenecen a un mismo discurso por la presencia de una misma *formación discursiva*, esto es, por su proveniencia de un mismo *dominio discursivo*. Semánticamente, ambos textos convergen al pertenecer a la misma formación discursiva (el discurso académico) y abordar una temática común.

Tanto en la reseña como en el ensayo seleccionados se destacan una serie de elementos temáticos comunes alrededor del problema identitario portugués y sobre la pesada herencia del pasado imperial en la conciencia colectiva. Ambos tratan sobre los destinos

de Portugal a finales del siglo XX, explorando los imaginarios sociales, las identidades nacionales y la herencia del pasado imperial. La formación discursiva académica establece el qué se discute (el problema identitario y la herencia imperial portuguesa) y el cómo se nombran esos conceptos (lenguaje especializado); mientras que los géneros específicos (reseña y ensayo), dentro de esa formación, determinan la estructura y el propósito comunicativo con el que se presentan esos contenidos identitarios.

La distinción entre reseña y ensayo influye directamente en el análisis discursivo académico portugués al servir como la base para un abordaje comparado de los textos, identificando cómo las propiedades del género (la clase abstracta) se actualizan en el texto singular. El análisis permite poner de manifiesto que, aunque ambos textos provengan del mismo dominio discursivo, cumplen *funciones sociodiscursivas* distintas y presentan configuraciones secuenciales y orientaciones retóricas diferenciadas (predominio descriptivo/explicativo en la reseña vs. predominio argumentativo en el ensayo).

La perspectiva teórica adoptada aparece matizada por un interés, en última instancia, didáctico, fundado en una práctica profesional, regida por la necesidad de una *transposición didáctica* adecuada, la cual puede basarse en la propuesta ordenadora de los parámetros textuales y en el enfoque de la divergencia y convergencia de géneros y discursos. Se trata de una actividad que podemos ubicar en un *entre-lugar*, que va del texto al discurso y viceversa (resaltando la importancia de las matrices genéricas) y que requiere el uso de instrumentos teóricos actuales, abordados de forma interdisciplinaria y no ortodoxa, al servicio de la reconstrucción de sentidos interculturales.

El objetivo de la propuesta didáctica es que los estudiantes se conviertan en protagonistas de la construcción de su conocimiento mediante el contacto con la lengua en uso. Se busca que las tareas sean relevantes, desarrollen habilidades cognitivas y promuevan el trabajo colaborativo, siguiendo las fases de complejidad creciente de Nunan (procesamiento, producción e interacción).

Síntesis del capítulo

El capítulo presenta un análisis detallado sobre el género y discurso académico en dos textos escritos en portugués: una reseña y un ensayo, ambos clasificados dentro del discurso académico. El estudio compara estos textos para fines didácticos, buscando identificar el tipo de discurso y los géneros discursivos específicos en los que se insertan. La distinción entre la reseña y el ensayo influye de manera fundamental en el análisis discursivo académico portugués, ya que permite determinar las características específicas del discurso y el género al cual se adscriben los textos, aun cuando ambos pertenezcan a la formación general del "discurso académico". Para realizar este análisis, en el capítulo se emplean conceptos teóricos fundamentales sobre géneros discursivos de autores como Bajtín y Adam, y proponen examinar los textos utilizando ocho parámetros definitorios de género. El análisis permite poner de manifiesto que, aunque ambos textos provengan del mismo dominio discursivo, cumplen *funciones sociodiscursivas distintas* y presentan configuraciones secuenciales y orientaciones retóricas diferenciadas (predominio descriptivo/explicativo en la reseña vs. predominio argumentativo en el ensayo). Finalmente, el texto desarrolla una propuesta de tareas de lectocomprensión en portugués a nivel

universitario, organizada en fases para estimular la comprensión y producción activa del conocimiento por parte de los estudiantes.

Glosario del capítulo

Discurso académico: Una formación discursiva a la que pertenecen géneros como la reseña y el ensayo, caracterizada por la divulgación y evaluación de conocimiento en el ámbito universitario y cultural.

Discurso constituyente: Un tipo de discurso, como el ensayo, cuyos enunciados adquieren un estatus particular de autoridad, permitiendo instalar nuevos razonamientos y mirar de manera renovada temas ya discutidos.

Ensayo: Género de reflexión y opinión, con carácter provisorio, donde el enunciador se posiciona en un espacio fronterizo y riesgoso frente a nuevas ideas. Su prototipo es la obra de Montaigne.

Formación sociodiscursiva: El nivel más global en el esquema de Adam, donde se ubican discursos como el político, publicitario, religioso o académico, que conectan un texto con un campo social específico.

Generecidad: Concepto de Adam & Heidmann que describe el efecto de inscribir un conjunto de enunciados (un texto) en una clase de discursos, destacando la relación inseparable entre lengua y género.

Género discursivo: Categoría cultural y forma de acción social que regula los enunciados y las prácticas sociodiscursivas. Conecta un texto a una formación sociodiscursiva y funciona como un esquema cognoscitivo para la producción y recepción de textos.

Componente composicional: Parámetro de Adam que se refiere a la estructura y plan del texto. Define cómo se organizan las secuencias (introducción, desarrollo, conclusión) para lograr una orientación retórica particular.

Componente enunciativo: Parámetro que define el rol asumido por el enunciador y su posicionamiento. Por ejemplo, la orientación hacia un "espacio narrado" (reseña) o un "espacio comentado" (ensayo).

Componente fraseológico: Se refiere al lenguaje y la terminología compartidos dentro de un discurso o campo del saber. En los textos analizados, incluye términos como "mitología", "imaginario" o "imperio".

Componente material: Parámetro de Adam que alude al soporte físico o digital del texto, incluyendo la diagramación y la tipografía, que influyen en la percepción del género por parte del lector.

Componente metatextual: Se refiere a los elementos del texto que hablan sobre el texto mismo y ayudan a definir su género, como el nombre de la sección en la que se publica ("Ensaio", "Ideias") o las notas aclaratorias.

Componente peritextual: Concierne a la organización del texto en el espacio de la página, como su disposición en columnas, que resulta de decisiones editoriales y afecta la presentación del género.

Componente pragmático: Parámetro que se enfoca en el propósito o fin del enunciado. Por ejemplo, el fin mediador de la reseña (dar a conocer una obra) o el fin reflexivo del ensayo (llevar al lector a un razonamiento elevado).

Componente semántico: Parámetro relacionado con los contenidos y temas abordados en el texto. En el caso de estudio, es la convergencia temática sobre la identidad portuguesa y su pasado imperial.

Reseña crítica: Género del discurso académico que consiste en una práctica de divulgación y evaluación de material bibliográfico. Su función es analizar, exponer y comentar una obra para una comunidad específica.

Secuencia: Microunidades de la estructura composicional de un texto donde se sitúan regularidades como el relato, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo, según la propuesta de Adam.

Referencias

ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

ADAM, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. En: Ballabriga, M. (Org.). *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation* (pp. 25-43). Toulouse: EUS.

ADAM, J-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. 2a. ed. Paris: Armand Colin.

ADAM, J.-M. & HEIDMANN, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne*, 79, 21-34.

ALBARELLO, F. (2011). *Leer/navegar en Intenet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.

ANTONIO, J. D. (2003). Estrutura retórica do texto: uma proposta para a análise da coerência. *Signótica*, 15 (2), 223-236.

ANTONIO, J. D. (2010). Algumas contribuições da teoria da estrutura retórica do texto para o ensino de leitura e compreensão de textos na escola. *Signum: Estudos Linguísticos*, 13 (2), 81-100.

BAGNO, M. (2001). *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Loyola.

BAGNO, M. (2003). *A Norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.* São Paulo: Parábola.

BAGNO, M. (2004). *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial.

BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Trad. T. Bubnova. México: Siglo XXI.

BAKTHIN, M. (1996). *A cultura popular na Idade media e no Renascimento. O contexto de François Rabelais*. São Paulo/Brasília: HUCITEC/Edunb.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. & ARAGÃO, C. De O. (2016). Modalidades e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 16 (4), 623-650.

BEAUGRANDE, R-A. & DRESSLER, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

BERISTÁIN, H. (1997). *Diccionario de retórica y poética*. 8a. ed. México: Porrúa.

BILMES, J. (1988). Category and rule in Conversation Analysis. *IPrA Papers in Pragmatics* 2 (1/2), 25-59.

BLANCHET, Ph. (2011). Les transpositions didactiques. En: Blanchet, Ph. & Chardenet, P. *Guide pour la reche4rche en didactiques des langues e des cultures. Approches contextualisées* (pp. 197-202). París: Agence Univesitaire de la Francophonie/Editions des Archives Contemporaines.

BLYNN-AVANOSIAN, S. (1993). A crônica brasileira: Gênero literário representando o espírito do Modernismo e a capacidade de conservar o Humanismo na Modernidade. *Mester*, 22 (1), 53-65.

BORGES, J. L. (1974). *Obras completas*. 1923-1972. Buenos Aires: Emecé Editores.

BRONCKART, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausana: Delachaux et Niestlé (Trad. española: Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004).

BYRAM, M. & FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. & Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2ª. ed. Barcelona: Ariel.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARNEIRO, F. N. & ALVES, A. W. (2019). Gêneros textuais, leitura e novas tecnologias. En: Lima, A. M. P.; Figueiredo-Gomes, J. B. & Souza, J. M. R. de (Orgs.). *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino* (pp. 77-81). São Carlos: Pedro & João Editores.

CASTILHO, A. de (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.

CASTRO, C. (2020). Ensino de línguas baseado em tarefas: princípios para a elaboração de tarefas (pp. 51-62). En: Almeida, P. V. & Silva, M. *Por palavras e gestos: a arte da linguagem vol II*. Curitiba: Artemis.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2006). *Dicionário de análise do discurso*. 2ª. ed. Trad. F. Komesu. São Paulo: Contexto.

CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

CUENCA, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.

DIAS, H. B. M. & BIDARRA, J. (2010). Inovar a aprendizagem online do português L2: novos media digitais e o desenvolvimento de tarefas. En: *Primeiras Jornadas TicLínguas* (Braga), 1-11. Recuperado 28/11/24 de https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2716.

DIAS, H. B. M. (2009). O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). En: *Português europeu língua não materna a distância: (per) cursos de iniciação baseados em tarefas* (pp. 117-86). Lisboa: Universidade Aberta. Tesis de doctorado.

DOS SANTOS, Z. B. & GUALBERTO C. L. (Orgs.) (2023). *Semiótica Social e multimodalidade: um tributo a Gunther Kress*. Vitória: Edufes. Livro digital.

DUARTE, I. M. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. En: Mateus, M. H. M. *et al. Gramática da língua portuguesa* (pp. 85-123). 5.ª ed. Lisboa: Caminho.

DUARTE, I. M. (2005). Falar claro a mentir. En: AA. VV. *Dar a palavra à língua – Homenagem a Mário Vilela* (pp. 291-299). Porto: FLUP.

Recuperado 20/11/24 de http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4566.pdf.

DUCROT, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.

DURAND GUIZIOU, M-C (1992). L'implicite dans le discours. *El Guiniguada*, 3 (1) (Actas del Segundo Congreso Internacional de la S.E.D.L.L. Las Palmas, 2,3 y 4 de diciembre 1992), 203-210. Recuperado 20/12/2024 de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2267855.

ESCAVY ZAMORA, R. (2009). *Pragmática y textualidad*. Murcia: Universidad de Murcia.

EYRÉ, X. M. (S/d.). Clarice Lispector e sua viagem entre a crônica e o miniconto. Recuperado 20/12/2024 de https://www.escritacriativa.com.br/?cid=5560&wd=Reflex%F5es.

FASOLD, R. (1998). *Sociolingüística del lenguaje*. Buenos Aires: Docencia.

FIELD, M. L. (2004). *Componentes visuais e a compreensão de textos*. São Paulo: SBS Editora.

FIGUEIREDO, A. D. (2005). Língua portuguesa e o desafio das novas tecnologias: iliteracias e contextos. En: AA. VV. *A Língua portuguesa: presente e futuro* (pp.141-161). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FONSECA, J. (1992). "Elogio do Sucesso": a força da palavra / o poder do discurso. En: *Linguística e texto / discurso - teoria, descrição, aplicação* (pp. 315-375). Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

FRANZONI, P. & CORREA, G. (2020). Ensino de português como língua estrangeira: o gênero biografia em perspectiva multirrede-discursiva. En: Serrani, S. (Org.). *Cultura e literatura no ensino de língua-discurso*. (pp. 101-131). Campinas: Pontes Editores.

FREIRE, P. (1983). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

GENETTE, G. (1982). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

GRICE, H. P. (1991). Lógica y conversación. En: Valdés Villanueva, L. M. L. (Ed.). *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 513-30). 2a. ed. Madrid: Tecnos.

GUMPERZ, J. (1980), The sociolinguistic basis of speech act theory. *Versus, quaderni di studi semiotici*, 26/27, 101-121.

GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. París: Minuit.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

HAMON Ph. (1991). *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Buenos Aires: Hachette.

ILARI, R & BASSO, R. (2006). *O português da gente. A língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.

ISOLA-LANZONI, G. (2022). Coesão verbo-imagética: uma proposta de descrição e interpretação de interações multimodais. *Entrepalavras*, 12 (3), 62-91. Recuperado 23/12/2024 de: http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/2555/936.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris: A. Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). Rhétorique et Pragmatique: les figures revisitées. *Langue Française*, 101, 57-71. Recuperado 20/11/24 de https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1994_num_101_1_5843.

KLETT, E. & DORRONZORO, M. I. (2001). Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera. *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena (Colombia), 9-14 de diciembre de 2001. Mimeo.

KLETT, E. (2017). Renovar los cursos de lectocomprensión con miras a la internacionalización de los estudios. En: AA. VV. *V Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. "Actividad de lenguaje,*

textos y discursos: recorridos de investigación e intervención". Rosario: UNR. Ponencia.

KLETT, E. (2019). Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica. *Polifonías Revista de Educación*, 7 (14), 37-53.

KOCH, I. (1996). *Argumentação e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

KOCH, I. (2003). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Cortez.

KOCH, I. (2004). *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Fontes.

LEMOS, C. & MATOS DENILSON P. de (2014), Refletindo sobre EAD y letramento digital. O que cultura tem a ver com isso? João Pessoa: Editora da UFPB.

LISPECTOR, C. (1983). *Laços de família*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LISPECTOR, C. (1992). *A descoberta do mundo*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

LISPECTOR, C. (1998). *Água viva*. Rio de Janeiro.

LOPES, A. C. M. (2005). Texto e coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*. 9 (1/2), 13-33. Recuperado 20/11/22 desde https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/13423.

LOPES, A. M. (2005). "Texto e coerência". *Revista Portuguesa de Humanidades*, 9, 1/2, 13-33.

LOURENÇO, E. (2000). Pequena mitologia portuguesa. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 781, 6/9/2000, 35-8. Recuperado 17/1/25 de: https://es.slideshare.net/slideshow/pequena-mitologia-portuguesa-de-eduardo-lourenco/283280811

LUDMER, J. (2005). Territórios del presente. Tonos antinacionales en América Latina. *Grumo*, 4, 78-88.

MACEDO, H. (2004). Sonhos imperiais. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 17/3/2004, 36-78. Recuperado 17/1/25 de: https://es.slideshare.net/slideshow/sonhos-imperiais-ensaio-do-prof-elder-macedo/283280603

MACHADO, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. En: Meurer, J.L.; Bonini, A & Motta-Roth, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 237-259). San Pablo: Parábola.

MACHADO, A. R.; LOUSA, E. & ABREU TARDELLI, L. S. (2007). *Trabalhos de pesquisa. Diários de leitura para a revisão bibliográfica*. San Pablo: Parábola.

MAINARDI, D. (2001). Ler não serve para nada. *Veja*, 1636, 28 de marzo.

MAINGUENEAU, D. & COSSUTTA, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, 117, 112-125. Recuperado 25/11/24 de : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1709.

MAINGUENEAU, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión. [Edición brasileña: *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004].

MANN, W. C. & THOMPSON, S. A. (1987). *Rhetorical structure theory: a theory of text organization*. ISI/RS 87, 190.

MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. En: Dionísio, A. P. et alii. *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MARCUSCHI, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

MARTÍNEZ, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. 2da. ed. Rosario: Homo Sapiens.

MATOS, J. W. V. & MENDES, M. D. N. (2019). Letramento acadêmico auxiliado por noções de discurso e aprendizagem cooperativa. En: Lima, A. M. P.; Figueiredo-Gomes, J. B.; Souza, J. M. R. de (Orgs.). *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino* (pp. 59-66). São Carlos: Pedro & João Editores.

MEDEIROS, Z. (2014). Gêneros, multimodalidade e letramentos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14 (3) 581-612.

MEYER, M. (1985). Voláteis e versáteis, de variedades e folhetins se fez a crônica. *Boletim Bibliográfico Mário de Andrade*, 46 (1-4), 17-41.

MIRANDA, F. (2015). Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. *EntreLínguas*, 1 (2), 291-310.

MONTERO, A. S. (Comp.) (2016). *El análisis del discurso polémico: disputas, querellas y controversias*. Buenos Aires: Prometeo.

MORENO CAMPOS, V. (2008). Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre lingüística y psicología. En: Díaz, S. & Goin, A. (Coord.). *Territorios en red: prácticas culturales y análisis del discurso*. Madrid: Biblioteca Nueva. p. 159-78.

MOURA, A. (Org.) (2011). *Projetos de aprendizagem com a Web 2.0*. Lisboa: Instituto Camões. Recuperado 20/11/24 de: http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes /educacao-1/2397-2397/ file.html

NEGRI, L. & GREGOLIN, R. (2003). Subjetividade e autoria. *Revista Letras*, n. 59, p. 261-268.

NEVES, E. F. (2003). Sertão como recorte espacial e como imaginário cultural. *Politéia: Historia e Sociedade*, 3 (1), 153-62.

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVERAS, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen.

PASERO, C. A. (2018). *La web en lengua portuguesa. Recursos iniciales para la búsqueda de documentos de trabajo en ciencias sociales y humanidades*. Buenos Aires: Ediciones Z.

PASERO, C. A. (2020). Innovación y nuevas tecnologías: ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario

argentino. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, Rio de Janeiro, 1 (1), p. 67-81.

PASQUALE, R. & QUADRANA, D. (2020). Literacidad oral-audiovisual en los cursos de lecto-comprensión del PUEF-UNLu: nuevas perspectivas. *Revue de la SAPFESU*, 38 (43), 92-114.

PERELMAN F. (Coord.) (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

PESSOA, F. (1934). *Mensagem*. Lisboa: P. António Maria Pereira.

PESSOA, F. (1999) [1982]. *Livro do desassossego*. Org. de R. Zenith. São Paulo: Companhia das Letras.

PETITJEAN, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.

PILEGAARD, M. & FRANDSEN, F. (1996). Text type. En: Verschueren, J. *et al.* (Eds.). *Handbook of pragmatics* (pp. 1-13). Amsterdan/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

PINTO, J. (2020). O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas. *Revista do GEL*, 17 (2), 170-195.

QUADRANA, D. (2015). La compréhension orale-audivisuelle dans les cours de lecturecomnpréhension: reflexion sur les genres. *Revue de la SAPFESU*, Buenos Aires, 33 (38), p. 68-79.

RENKEMA, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.

REZENDE, S. (Dir.). *Guerra de Canudos*. 1997. [Filme].

RIBEIRO, A. E. (2021). *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola.

RIBEIRO, J. U. (1998). Questões gramaticais. En: *Arte e ciência de roubar galinha* (pp. 121-125). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

RODRIGUES, W. (2022). Reflexões sobre multiletramentos e textos multimodais em ambientes educacionais. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, 16 (2), 107-119.

ROJO, R. Textos multimodais. En: *Glossário Ceale*. Recuperado 20 feb. 2024 de https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais.

SÁ, J. de (1985). *A crônica*. São Paulo: Ática.

SANDERS, T. & SPOOREN W. (2001). Text representation as an interface between language and its users. En: Sanders, Ted; Schilperoord, J. & Spooren, W. (Eds.). *Text representation. Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 1-25). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

SERRANI, S. (2020). A proposta Multirrede-discursiva: antecedentes, descrição geral e exemplos. En: Serrani, S. (Org.). *Cultura e literatura no ensino de língua-discurso*. (pp. 29-63). Campinas: Pontes Editores.

SILVA, P. N. & SANTOS, J. V. (2011). Contributos para a caracterização do género académico "resposta de desenvolvimento". En: *Actas del III SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa)*. Macau: Universidad de Macau (30 de agosto – 2 de setiembro de 2011). Ponencia.

SILVA, P. N. da (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina/CELGA.

SOUCHON, M. (2006). Los cursos de "lectocomprensión" como espacio de mediación sociocultural. En: Pastor, R., Silbaldi, N. & Klett, E. (Comp.). *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor* (pp. 25-56). Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

SOUZA JÚNIOR, J. L. F. de (2008). Diogo Mainardi e uma (sua) nacionalidade outra. *Nau Literária*, 4 (2), 1-19. Recuperado 20/11/24 de https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/ 5295.

SPERBER, D. & WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

STEINBERG, O. (1998). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Atuel.

TAVARES, C. F. & BARBEITO, L. (2008). TIC: Implicações e potencialidades para a leitura e a escrita. *Intercompreensão. Revista Didáctica das Línguas*, 14, 129-57.

TODOROV. T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI.

TORRES, J. W. L. & DUARTE, R. H. (2008). Argumentação e persuasão: uma abordagem sobre o contrato de leitura em textos de Diogo Mainardi para a revista *Veja*. Ícone, Revista de Letras, 3 (2). Recuperado 20/11/24 de https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5119.

TROUCHE, L. M. G. (2005). Leitura e interpretação: inferências socioculturais. En: Júdice, N. (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros* (pp. 69-80). Niterói: Intertexto.

VENTURA, R. (1997). Canudos como cidade iletrada: Euclides da Cunha na urbs monstruosa. *Revista de Antropologia*, 40 (1), 165-81.

VIEIRA, J. & SILVESTRE, C. (2015). *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: J. Antunes Vieira.

VILELA, M. (1999). Gramática de texto e análise do discurso. En *Gramática da língua portuguesa* (pp. 399-497). 2ª ed. Coimbra: Almedina.

WAINBERG, J. A. (2010). *Línguas ferinas. Um estudo sobre a polêmica e os polemistas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

XAVIER, M. M. (2019). *A construção de ecossistema comunicativo de aprendizagens no ensino superior com o Whatsapp*. Campina Grande: Universidad Estadual de Paraíba. Monografía. Recuperado 20/12/24 de https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/21782/1/PDF20-20Manassés20 Morais20Xavier.pdf.

XAVIER, M. M. (2020). *Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva*. São Paulo: Mentes Abertas; Campina Grande: EDUFCG.

YUS, F. (2020). La comunicación en la era digital. En: Escandell-Vidal, M. V.; Amenós Pons, J. & Ahern, A. K. (Eds.). *Pragmática* (pp. 608-623). Madrid: Akal.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette.

Índice

Nota preliminar....7
Prólogo....9

CAPÍTULO 1
INTERTEXTUALIDAD Y COHERENCIA EN UNA CRÓNICA DE JOÃO UBALDO RIBEIRO....11
1. Introducción....11
2. Textualidad y textualización....12
3. Transcripción y análisis del texto....17
4. Coherencia e intertextualidad....21
5. Posibilidades didácticas en lectocomprensión....29
6. Consideraciones finales....36
Síntesis del capítulo....37
Glosario del capítulo....38

CAPÍTULO 2
A INVENÇÃO DO BRASILEIRO: LAS RELACIONES RETÓRICAS EN UNA CRÓNICA DE DIOGO MAINARDI..41
1. Introducción....41
2. Coherencia, conectividad e inferencia....42
3. Una aproximación contextual....47
4. Análisis de las relaciones discursivas....49
5. Perspectivas didácticas....57
6. Consideraciones finales....61
Síntesis del capítulo....62
Glosario del capítulo....62

CAPÍTULO 3
ARGUMENTACIÓN Y DIALOGISMO EN "LER NÃO SERVE PARA NADA" DE DIOGO MAINARDI.....65
1. Introducción.....65
2. El texto argumentativo y el dialogismo.....66
3. El texto seleccionado: "Ler não serve para nada".....71
4. Breve análisis de "Ler não serve para nada".....72
5. Posibilidades didácticas para lectocomprensión.....77
6. Consideraciones finales.....84
Síntesis del capítulo.....84
Glosario del capítulo.....85

CAPÍTULO 4
PARA EL ABORDAJE DE UNA SECUENCIA DESCRIPTIVA LITERARIA: "UM ADOLESCENTE: C. J." DE CLARICE LISPECTOR.....87
1. Introducción.....87
2. El nivel secuencial: la secuencia descriptiva.....88
3. Análisis de la secuencia descriptiva.....100
4. Consideraciones finales.....112
Síntesis del capítulo.....113
Glosario del capítulo.....114

CAPÍTULO 5
INTERSEMIOSIS, INTERCULTURALIDAD Y TEXTO ACADÉMICO: EL "SERTÃO" COMO IMPLÍCITO CULTURAL.....117
1. Introducción.....117
2. Lectocomprensión, lengua extranjera y multimodalidad.....119

3. Implícitos culturales y compresión lectora.....125
4. Aproximación al texto académico seleccionado.....132
5. Algunos parámetros para la organización de tareas.....135
6. Consideraciones finales.....140
Síntesis del capítulo.....141
Glosario del capítulo.....142

CAPÍTULO 6
GÉNERO Y DISCURSO EN DOS TEXTOS ACADÉMICOS PORTUGUESES.....147
1. Introducción.....147
2. Géneros, secuencias y dominios discursivos.....148
3. Géneros, propiedades y secuencias.....152
4. Componentes.....153
5. Propuestas de tareas para lectocomprensión.....161
6. Consideraciones finales.....168
Síntesis del capítulo.....170
Glosario del capítulo.....171

Referencias.....175

El minucioso estudio de Carlos Pasero ofrece una valiosa ayuda para adentrarse en la complejidad de la lectocomprensión en lengua extranjera y, especialmente, en portugués. Sus reflexiones profundas, así como sus propuestas novedosas constituyen una vía genuina de acceso a textos escritos en un idioma ajeno al propio. Las pistas provistas permiten llegar tanto a los aspectos visibles del texto (su materialidad lingüístico-discursiva) como a aquellos de naturaleza sociocultural "almacenados en la memoria colectiva" (palabras del autor) que se esconden y requieren un fino trabajo de exploración inferencial. El estilo directo, la mirada rigurosa que caracteriza la obra y los comentarios esclarecedores presentes en todo el recorrido posicionan al libro en un lugar relevante en el campo de la didáctica de las lenguas-culturas.

Estela Klett

Carlos Alberto Pasero (Santos Lugares, Provincia de Buenos Aires, 1963): Licenciado y profesor en Letras (FFYL-UBA) y Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM). Se desempeña como Profesor adjunto regular de Portugués de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Exprofesor de las asignaturas "Lengua Portuguesa y Cultura Brasileña I y II en la Maestría / Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Exprofesor asociado de "Literatura Portuguesa y Brasileña" en la Licenciatura en Letras (REI) de la Universidad de Morón. Exdocente de nivel medio y terciario en establecimientos de la Provincia de Buenos Aires (Partido de Gral. San Martín).

editorial Imaginante